

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SOLANGE APARECIDA DE OLIVEIRA HOELLER

**ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA CATARINENSE: a
normatização do ensino público primário (1910-1935).**

CURITIBA
2009

SOLANGE APARECIDA DE OLIVEIRA HOELLER

**ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA CATARINENSE: a
normatização do ensino público primário (1910-1935).**

Dissertação apresentada ao Curso Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Gizele de Souza.

CURITIBA
2009

AGRADECIMENTOS

À professora Gizele de Souza que, acima de tudo, permitiu ultrapassar a relação de orientadora/orientanda. Por sua competência e seriedade ao longo da formação no PPGE e no NEPIE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil), como também nas orientações. Por sua generosidade em dividir mais do que seus saberes, seus textos, materiais e livros (quantos envios via correio!). Compartilhou sua vida, sua história, sua casa e a alegria do seu casamento, o nascimento do seu filho... Enfim, uma amiga! Agradeço o incentivo e a confiança que sempre demonstrou em mim e no meu trabalho.

Aos professores da linha de pesquisa “História e Historiografia da Educação” do PPGE/UFPR, em especial, ao professor Marcus Levy Albino Bencostta pela leitura dos meus textos no seminário e também pelas provocações acadêmicas, empréstimos de materiais e sugestões. Alguém importante na construção do trabalho.

À banca de qualificação, que é também a de defesa. Ao professor Marcus Levy Albino Bencostta, já mencionado; à professora Cynthia Greive Veiga e ao professor Norberto Dallabrida (que despertou a paixão pela história da educação), pela aceitação ao convite e, sobretudo, pelas sugestões acertadas de ambos na (re)organização da pesquisa.

À turma de mestrandos de 2007, amigos queridos: Joseane (com quem dividi a orientadora e também idéias, dúvidas, aflições...); Juraci (pelas inúmeras ofertas de hospedagem em sua casa e pelas conversas...); Marina (a mascotinha da turma, sempre haverá um ombro amigo para você); e Rossano (pela leveza das conversas nos almoços).

A outros amigos que fiz no PPGE/UFPR: Linete (alguém especial), Érica, Silvana, Franciane, Alexandra, Lausane, Maria Rosa, Suzete, Sidmar, Liliana e Nilton (pelas referências e bibliografias presenteadas, sugestões nas exposições durante as aulas e pelas conversas nos bastidores).

Às integrantes do NEPIE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil), coordenado pela Dra. Gizele de Souza. Um espaço de debates e discussões que se tornaram férteis na construção da pesquisa: Tânia (pela companhia em congressos e seminários), Fernanda (minha amiga-

irmã), Joseane, Elisângela, Etienne, Franciele, mais do que companheiras, minhas amigas.

De modo afetuoso e intenso, aos amigos e familiares queridos – especialmente às minhas irmãs, Sandra e Sueli – que acompanharam a caminhada longe da realidade da academia, mas que foram fundamentais em todo o processo. À minha mãe, Antônia, pelo amor incondicional e por ter optado por mim. Em especial, ao meu esposo, Blademir, minha filha, Bruna, pela compreensão nas ausências, mesmo quando presente. A eles, meu amor declarado.

A Deus, meu Castelo Forte.

RESUMO

Este estudo, de cunho historiográfico, insere-se no campo da história da educação, mais especificamente na história da escolarização da infância nas escolas públicas isoladas e nos grupos escolares, em Santa Catarina, entre os anos de 1910 e 1935. O objetivo central da pesquisa consiste em perceber, a partir das fontes eleitas, as proposições educativas e argumentações presentes que determinavam a necessidade de escolarização da infância catarinense e os modos de efetivação – a normatização e os arranjos – de tal intenção. A hipótese que sustenta esta pesquisa é a de que a necessidade de se escolarizar a infância catarinense (1910-1935), demandou uma (re)configuração de uma *forma e cultura escolares*, por meio das normatizações específicas para as escolas primárias públicas, na intenção de atender as demandas impostas pela própria república, dentre elas a de produzir sujeitos civilizados que colaborassem com o progresso e regeneração do Estado e, daí, da Nação brasileira. Nessa perspectiva, pressupõe-se, por meio da realidade particular do Estado de Santa Catarina, que a escolarização da infância representou um elemento fundante para o projeto de civilização e nacionalização do ensino no Brasil republicano. Assim, procura-se responder às seguintes questões: como a infância e a necessidade de sua escolarização eram percebidas, explicadas ou compreendidas pelas proposições educacionais (o que prescrevia a legislação, reformas e/ou reformulações educativas, etc); como essas proposições e as apropriações feitas demandaram lugares, tempos, pessoas, ações e saberes específicos para a escolarização da infância; quais eram as modalidades de escolas primárias destinadas à infância – com destaque para as escolas isoladas públicas e grupos escolares; como estavam organizadas essas escolas e que infância(s) foi destinada a elas; que elementos materiais e simbólicos contribuíram para a (re)configuração do ensino primário público catarinense entre 1910 e 1935; como compreender a multiplicidade e a homogeneização da infância nessa configuração? As fontes tomadas para a pesquisa consistem nos Regulamentos da Instrução Pública de 1911 e 1914; documentos que revelam a reforma do ensino catarinense de 1935; aspectos da legislação pertinente; mensagens de presidentes, governadores, interventores federais do Estado de Santa Catarina; relatórios de secretários do interior e justiça; regimentos internos dos grupos escolares; programas de ensino da escola normal, grupos escolares e escolas isoladas; relatórios de inspetores e diretores de grupos escolares e escolas isoladas; textos de revistas, congressos e outros eventos pensados para profissionais da educação ou que evidenciam a preocupação com a escolarização da criança/infância; fontes iconográficas, referentes ao período e ao objeto. O início da periodização indicada na pesquisa deriva do ano de 1910, quando Vidal José de Oliveira Ramos empreende a chamada primeira grande reforma da instrução pública, no período republicano. A demarcação final está em 1935, ano em que ocorre chamada nova reforma da educação popular, articulada por Aristiliano Laureano Ramos. As referências teóricas permeiam os estudos da história cultural.

Palavras-chave: História da infância; ensino primário; grupos escolares; escolas isoladas; Santa Catarina.

ABSTRACT

This study, of a historiographical nature, is included in the field of the history of education, specifically in the history of education of children in isolated public schools and school groups from Santa Catarina, between the years 1910 and 1935. The central objective of this research is to understand, based on selected sources, the educational propositions and present arguments which determined the need for the schooling of the children from Santa Catarina and the means of accomplishing - the norms and arrangements - such intention. The hypothesis that supports this research is that the need to educate the children from Santa Catarina (1910-1935), demanded a (re)configuration of an *scholastic form and culture*, through specific regulations for primary public schools, aiming to meet the demands imposed by the republic, which include producing civilized subjects who would collaborate to the progress and regeneration of the State and, consequently, of the Brazilian nation. In this perspective, it is assumed, through the particular reality of the State of Santa Catarina, that the schooling of children represented a founding element in the project of civilization and nationalization of education in the Republican Brazil. Thus, the following questions are discussed: how childhood and the need for education was perceived, understood or explained by educational propositions (what was prescribed in the legislation, reforms and / or educational reformulations, etc.); how these proposals and appropriations demanded places, times, persons, actions and specific knowledges to the education of children; what were the modalities of primary schools directed to children - with emphasis to the isolated public schools and school groups; how these schools were organized and what infancy(es) was assigned to them; which material and symbolic elements contributed to the (re)configuration of the primary public primary education in Santa Catarina between 1910 and 1935; how to understand the multiplicity and homogenization of childhood in this configuration? The sources for the research are the Regulations of Public Instruction between 1911 and 1914; documents that reveal a reform of the education in Santa Catarina in 1935; aspects of the appropriate legislation; messages from presidents, governors, federal interveners from the State of Santa Catarina; reports from secretaries of the interior and justice; internal regulations of the school groups; teaching programs of regular schools, school groups and isolated schools; reports of inspectors and directors from school groups and isolated schools; texts from magazines, congresses and other events designed for professionals from education or that evidence a concern for the education of the child / infancy; iconographic sources, which refer to the period and to the object. The beginning of the indicated period in the research is derived from the year 1910, when José Vidal de Oliveira Ramos conducted what is called the first major reform of public education, in the Republican period. The final demarcation is in 1935, the year in which what is called the new reform of popular education, articulated by Aristiliano Laureano Ramos. The theoretical references permeate the studies of cultural history.

KEYWORDS: History of infancy, primary education, school groups, isolated schools, Santa Catarina.

SUMÁRIO

RESUMO	5
	6
ABSTRACT	7
	9
SUMÁRIO	9
	12
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	12
	13
LISTA DE QUADROS	13
1 INTRODUÇÃO	
2 ESCOLAS DA REPÚBLICA PARA INFÂNCIA: ESCOLAS ISOLADAS, GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS REUNIDAS	28
2.1 CRIAÇÃO, INSTALAÇÃO, (RE)ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS	28
2.2 A QUEM SE DESTINAVAM AS ESCOLAS DA REPÚBLICA? PRESCRIÇÕES PARA SE ESCOLARIZAR A INFÂNCIA	44
2.2.1 A obrigatoriedade do ensino	44
2.2.2 Observações quanto às matrículas: idade, sexo, condição moral, intelectual e física das crianças.	48
2.2.3 As condições materiais das crianças	59
2.3 DOCÊNCIA E INSPEÇÃO: PONTOS DESTACADOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA	65
2.3.1 Professor: um profissional da educação	65
2.3.2 A formação dos professores	67
2.3.3 O serviço de inspeção	78
	88
3 CONTEÚDOS E FORMAS DE ENSINAR A INFÂNCIA: PROGRAMAS DE ENSINO, MÉTODOS, OBRAS DIDÁTICAS E FORMAÇÃO MORAL	

3.1 EDUCAR A INFÂNCIA	88
3.2 PROGRAMAS DE ENSINO PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIA	90
3.3 MÉTODOS DE ENSINO	100
3.3.1 O método intuitivo	109
3.3.2 Método analítico para o ensino da leitura e escrita	116
3.4 OBRAS DIDÁTICAS	116
3.4.1 Prescrições sobre a escolha, utilização e elaboração de obras didáticas: “Pondes na escola o que desejaes que exista no Estado”	123
3.4.2 Livros de leitura: “o livro dos livros no ensino primário”	133
3.5 FORMAÇÃO MORAL DA INFÂNCIA: NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO E O ENSINO NA LÍNGUA VERNÁCULA	137
3.5.1 Particularidades da nacionalização do ensino em Santa Catarina	149
	149
4 ARQUITETURA, CÓDIGO DISCIPLINAR E HIGIENE NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS	
4.1 ARQUITETURA QUE SEPARA, DISTINGUE, CONFORMA E UNIFORMIZA A INFÂNCIA	172
4.2 O CÓDIGO DISCIPLINAR: PREMIAÇÕES E CASTIGOS	180
4.3 A HIGIENE NA ESCOLA PRIMÁRIA: PROFILAXIA DE CORPOS E MENTES	180
4.3.1 Princípios higiênicos	180
4.3.2 A escola como espaço de instrução e educação higiênica	180
4.3.3 Instrução e educação higiênica: o que se deveria fazer e o que se deveria ensinar	191
	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
	198
FONTES	
	204
REFERÊNCIAS	

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: ALUNOS DE UMA ESCOLA ISOLADA CATARINENSE DA DÉCADA DE 1920.	34
FIGURA 2: ALUNOS DE UMA ESCOLA ISOLADA CATARINENSE – MUNICÍPIO DE RIO DO SUL [191?-192?].	34
FIGURA 3: ALUNOS DE UM GRUPO ESCOLAR CATARINENSE DA DÉCADA DE 1920.	35
FIGURA 4: TURMA DO SEXO MASCULINO DE UMA ESCOLA ISOLADA CATARINENSE DA DÉCADA DE 1920.	47
FIGURA 5: TURMA MISTA DA ESCOLA ISOLADA ESTADUAL DE MATADOR – MUNICÍPIO DE RIO DO SUL.	47
FIGURA 6: TURMA MISTA DA ESCOLA ISOLADA ESTADUAL DA BARRA DO TROMBUDO – MUNICÍPIO DE RIO DO SUL.	48
FIGURA 7: TURMA MISTA DA ESCOLA ISOLADA ESTADUAL DE RIBEIRÃO ALBERTINA – MUNICÍPIO DE RIO DO SUL.	48
FIGURA 8: ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO DO GRUPO ESCOLAR PAULO ZIMMERMANN DE RIO DO SUL.	57
FIGURA 9: ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO DO GRUPO ESCOLAR PAULO ZIMMERMANN DE RIO DO SUL.	58
FIGURA 10: ORQUESTRA DO GRUPO ESCOLAR LUIZ DELFINO – FESTEJOS DO DIA DA CRIANÇA.	60
FIGURA 11: DIA DE EXAME DA ESCOLA ESTADUAL DE MOSQUITINHO, DA DÉCADA DE 1930.	60
FIGURA 12: ESCOLA ISOLADA ESTADUAL DE FRUTEIRA.	61
FIGURA 13: SOCIEDADE ESCOLAR DO RIBEIRÃO MATADOR, 1926 – MUNICÍPIO DE RIO DO SUL.	144
FIGURA 14: ESCOLA ISOLADA ESTADUAL DE CORONEL PROCÓPIO GOMES – MUNICÍPIO DE JOINVILLE.	148

FIGURA 15: ESCOLA ISOLADA ALTO RIO KRAUEL.	149
FIGURA 16: TURMA MISTA DE UMA ESCOLA ISOLADA CATARINENSE DA DÉCADA DE 1930.	149
FIGURA 17: ESCOLA ISOLADA DE ROÇADO – MUNICÍPIO DE JOINVILLE.	150
FIGURA 18: GRUPO ESCOLAR CONSELHEIRO MAFRA – MUNICÍPIO DE JOINVILLE.	152
FIGURA 19: GRUPO ESCOLAR FELIPPE SCHMIDT – MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO.	152
FIGURA 20: GRUPO ESCOLAR VITOR MEIRELES – MUNICÍPIO DE ITAJAÍ.	153
FIGURA 21: GRUPO ESCOLAR CRUZ E SOUZA – MUNICÍPIO DE TIJUCAS.	153
FIGURA 22: GRUPO ESCOLAR POLIDORO SANTIAGO – MUNICÍPIO DE TIMBÓ.	153
FIGURA 23: GRUPO ESCOLAR RAULINO HORN – MUNICÍPIO DE INDIAIAL.....	154
FIGURA 24: GRUPO ESCOLAR ANA GANDIN – MUNICÍPIO DE LAGUNA.....	155
FIGURA 25: GRUPO ESCOLAR PROFESSOR VENCESLAU BUENO – MUNICÍPIO DE PALHOÇA.....	155
FIGURA 26: GRUPO ESCOLAR PAULO ZIMMERMANN – MUNICÍPIO DE RIO DO SUL.	156
FIGURA 27: GRUPO ESCOLAR JOSÉ BOITEUX – MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ.	156
FIGURA 28: GRUPO ESCOLAR ABDOM BATISTA – MUNICÍPIO DE JARAGUÁ DO SUL.	156
FIGURA 29: GRUPO ESCOLA PROFESSOR JOSÉ ARANTES – MUNICÍPIO DE CAMBORIU.	157

FIGURA 30: GRUPO ESCOLAR GERMANO TIMM – MUNICÍPIO DE JOINVILLE	157
FIGURA 31: GRUPO ESCOLAR HONÓRIO MIRANDA – MUNICÍPIO DE GASPAR.	157
FIGURA 32: GRUPO ESCOLAR VIDAL RAMOS – MUNICÍPIO DE LAGES.	160
FIGURA 33: GRUPO ESCOLAR LAURO MULLER – MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS.	161
FIGURA 34: GRUPO ESCOLAR SILVEIRA DE SOUZA – MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS.	161
MAPA 1: LOCALIZAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO ESTADO DE SANTA CATARINA, EM 1936.	162
FIGURA 35: PROFESSOR E ALUNOS DE UM GRUPO ESCOLAR CATARINENSE DA DÉCADA DE 1920.	163
FIGURA 36: TURMA MISTA DE UMA ESCOLA ISOLADA CATARINENSE DA DÉCADA DE 1930.	164
FIGURA 37: INAUGURAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR JOSÉ ARANTES – MUNICÍPIO DE MUNICÍPIO DE CAMBORIU.....	165
FIGURA 38: TURMA MASCULINA DE UMA ESCOLA ISOLADA CATARINENSE DA DÉCADA DE 1920.	167
FIGURA 39: TURMA FEMININA DE UM GRUPO ESCOLAR CATARINENSE DA DÉCADA DE 1920.	167
FIGURA 40: UMA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO GRUPO ESCOLAR JOSÉ BOITEUX.	168

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: ESCOLAS ISOLADAS VAGAS EM SANTA CATARINA ENTRE 1915 E 1929.	32
QUADRO 2: MATRÍCULAS DAS ESCOLAS ISOLADAS, GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS REUNIDAS CATARINENSES ENTRE 1914 E 1935.	55
QUADRO 3: MATRÍCULA E FREQUÊNCIA NAS ESCOLAS ISOLADAS, GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS REUNIDAS, EM 1925.	55
QUADRO 4: PROGRAMAS DE ENSINO PARA OS GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS ISOLADAS DE SANTA CATARINA A PARTIR DA REFORMA EDUCATIVA DE 1910.	89
QUADRO 5: PROGRAMAS DE ENSINO PARA OS GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS ISOLADAS DE SANTA CATARINA, A PARTIR DA REFORMA EDUCATIVA DE 1913.	92
QUADRO 6: RELAÇÃO DAS OBRAS DIDÁTICAS SEGUNDO O PARECER DE ORESTES GUIMARÃES DE 1911.	116
QUADRO 7: DA COMPETÊNCIA PARA IMPOSIÇÃO DAS PENAS E DOS RECURSOS.	170
QUADRO 8: DA DISCIPLINA NOS GRUPOS ESCOLARES.....	171
QUADRO 9: PRESCRIÇÕES PARA A HIGIENE NAS ESCOLAS CATARINENSES.	180
QUADRO 10: CONTEÚDOS RELACIONADOS À HIGIENE NOS PROGRAMAS DE ENSINO DAS ESCOLAS ISOLADAS E GRUPOS ESCOLARES CATARINENSES.....	181

1 INTRODUÇÃO

O que move o interesse desta pesquisa pode ser representado por duas frentes convergentes. Uma qualificada pelo interesse pela história e a outra, pela infância. Mas, aqui, a história e a infância não serão tomadas separadamente.

Apresenta-se, antes de tudo, o desejo de realizar um exercício historiográfico no campo da história da educação, tendo como foco a infância e sua escolarização no ensino público primário em Santa Catarina, entre os anos de 1910 e 1935.

À luz das questões educacionais atuais, por que estudar a escolarização da infância no ensino público primário em Santa Catarina entre 1910 e 1935?

Um conjunto de fatores formula a opção pelo tema desta pesquisa. Um olhar para a infância atual, faz perceber que é preciso ampliar e multiplicar a visão para este tempo vivenciado pelas crianças. Nessa justificativa, pode-se afirmar que não existe uma única infância. Nos variados espaços sociais – na escola, nos abrigos, nas famílias, orfanatos, nas ruas, etc – as crianças vivenciam seu tempo de infância de modos singulares.

Um olhar histórico para o passado – contexto do Estado de Santa Catarina, entre 1910 e 1935 –, permite apreender certos aspectos de infâncias que se mostram característicos do seu tempo, do seu contexto e de um lugar de pertencimento que é a escola primária, mas que, de igual modo, não possibilita uma única visão de infância.

A opção de investigar a infância no espaço escolar tem ainda um diálogo estreito entre a pesquisadora, sua formação em pedagogia e, acima de tudo, com sua atuação profissional – na prática cotidiana como coordenadora pedagógica da educação infantil e séries iniciais e na docência em cursos de formação de professores. Em todas as direções, faz-se necessário um olhar para as infâncias tanto do presente quanto do passado.

De acordo com as perspectivas acima, a infância¹ aqui pesquisada não assume a idéia de concepção única, homogênea ou de modo a revelar todas as concepções que tal objeto pode abarcar. Isto, porque um único olhar

¹Neste texto, a expressão *infância*, mesmo quando tomada no singular terá implícita a consideração aqui explorada.

revelador de todo o universo da infância, como já explicitado, parece também um tanto temerário. Aposta-se na assertiva, como indicam Becchi (1994) e Becchi e Julia (1996), de que *a infância supõe um olhar multifacetado* e, nesse sentido, muitas vezes, é preciso fazer opções quando se intenta em tomar a infância como objeto de investigação.

A escolarização da infância, nesta pesquisa, terá o sentido convergente de *instruir e educar* no sentido de garantir a transmissão de certos *conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar* (JULIA, 2001). Instruir pelos conhecimentos a serem ensinados a partir dos conteúdos propostos, pelos métodos e programas de ensino, materiais didáticos, etc e educar pelos preceitos das condutas que eram consideradas adequadas ao cidadão civilizado, saudável, bom e útil à pátria brasileira.

Vale destacar que, em relação à infância escolarizada em Santa Catarina, pensou-se, inicialmente, em tratar a escolarização da infância dentro do projeto republicano de reforma educacional, entre os anos de 1910 e 1935, a partir da implantação dos grupos escolares, neste Estado. Pensava-se em dar visibilidade – ainda que parcial – à infância/criança que se pretendia escolarizar neste tipo de escola, reconhecida como grupo escolar. Entretanto, após várias revisitações às fontes, outras incitações fizeram-se presentes. Tornou-se essencial considerar a multiplicidade de escolas presentes como também a multiplicidade de infâncias que habitavam nessas escolas.

Muito embora se possa defender que o grupo escolar seja uma escola da República, no sentido de ter sido gestada neste regime político-administrativo brasileiro, esta não era a única modalidade de escola presente no contexto e período pesquisados e, tampouco, era aquela que alocava mais crianças no ensino primário. As fontes pesquisadas indicam que ocorrera uma maior frequência de crianças em outras modalidades de escolas primárias – escolas isoladas públicas ou particulares – do que se observara nos grupos escolares. Como será possível verificar no decorrer do trabalho, em muitos momentos, apresenta-se um número mais elevado de matrículas nas escolas isoladas do que em relação aos grupos escolares.

Outro argumento, diz respeito à multiplicidade de infâncias que freqüentavam as escolas isoladas e os grupos escolares e a distinção da infância, por meio dos arranjos escolares.

Nesse sentido, Becchi e Julia (1996, Introdução, p. XII) sustentam que a concepção de infância é diversa e pode ser pertinente a momentos e lugares históricos distintos. Contudo, é preciso considerar, segundo eles, que mesmo em se tratando de um mesmo contexto ou de um mesmo período histórico, a concepção de infância não deve(ria) ser homogênea.

Assim, é que também representa pouco sustentável pensar “a infância” escolarizada no contexto indicado, numa visão unilateral. Pressupõe-se que ali – escolas públicas isoladas e grupos escolares catarinenses entre os anos de 1910 e 1935 – havia uma pluralidade de infâncias, diante das condições materiais, intelectuais, morais e simbólicas, através das quais se explicavam ou se compreendiam seus sujeitos/crianças que ocupavam aqueles tempos e espaços escolares.

Desse modo, foi reformulado o objeto da pesquisa. Da intenção inicial de investigar a escolarização da infância no projeto republicano de reforma educacional em Santa Catarina, a partir da implantação dos grupos escolares, passou-se a apontar como foco desta investigação **a escolarização da infância no projeto republicano de reforma educacional em Santa Catarina, nas escolas públicas isoladas e nos grupos escolares, entre os anos de 1910 e 1935²**.

A expressão *reforma educacional* empregada quer significar: alterações das políticas educativas que podem afetar os dirigentes e a administração do sistema educativo e escolar, a sua estrutura ou financiamento; o currículo – conteúdos, metodologias e evolução; o professorado – formação, seleção, evolução, e também as crianças que deveriam frequentar o ensino primário. (VIÑAO FRAGO, 2001, 2002).

Ressalta-se que, em relação ao estudo das fontes, este foi decisivo na demarcação temporal do período investigado.

Tinha-se a proposta de trabalhar com a demarcação cronológica pautada nas reformas do ensino catarinense dos anos de 1910, 1913, 1935, na possibilidade de, talvez, encontrar um embate ou tensões acentuadas, diante das imposições de cada uma das reformas.

² Vale destacar que outras tantas escolas particulares – de iniciativa privada ou paroquiais – compunham o ensino primário em Santa Catarina. Esta, certamente, seria uma outra via interessante de pesquisa e análise, mas que não fará parte deste trabalho.

Este afastamento da intenção primeira justifica-se por alguns fatores. Nesse período (1910-1935), apesar das disputas político-partidárias, as fontes indicam que ocorrera uma certa conformação ou mesmo *permanência*, nos anos seguintes, entre a primeira reforma da instrução pública catarinense, no período republicano, empreendida por Vidal José de Oliveira Ramos³ (1910), e a reforma da educação, articulada por seu irmão Aristiliano Ramos⁴, em 1935.

As duas reformas (1910 e 1935), em 1936, foram, de certo modo, legitimadas por Nereu de Oliveira Ramos⁵. No ano de 1936, Nereu Ramos –

³ Vidal José de Oliveira Ramos Júnior, filho de Vidal José de Oliveira Ramos e Julia Batista de Souza. Nasceu em 24 de outubro de 1866 na cidade de Lages – cidade do Planalto catarinense – em Lages ocupou os cargos públicos de vereador e prefeito. Foi Deputado Provincial, Estadual, Federal e Senador. Eleito em 1910, como Governador do Estado de Santa Catarina, em sucessão a Gustavo Richard. Neste mesmo ano, propôs a reforma da instrução pública catarinense. Casou-se com Tereza Fiúza de Carvalho Ramos, com quem teve onze filhos. Portador da patente de Coronel, imprime certas características do “coronelismo” aplicado à educação no Estado, como também fez fortalecer a oligarquia Ramos já estabelecida por seu pai e que se manifesta por meio de outros membros da família, inclusive seus filhos Nereu e Celso Ramos, governadores do Estado de Santa Catarina. Vidal José de Oliveira Ramos Júnior, é reconhecido popularmente apenas como Vidal Ramos. É desse modo – Vidal Ramos – que se fará referência a ele, neste texto. In. CORRÊA, Carlos Humberto. **Os governantes de Santa Catarina de 1739 a 1982: notas biográficas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.

⁴ Aristiliano Laureano Ramos. Irmão de Vidal José de Oliveira Ramos Júnior, filho de Vidal José de Oliveira Ramos e Julia Batista de Souza. Interventor Federal e Governador do Estado de Santa Catarina, após 1930. Em 1935, articula uma reforma educacional em Santa Catarina, onde cria o Departamento de Educação, neste Estado, e passa a tratar as questões educacionais públicas como “Educação Popular” e não mais como “Instrução Pública”. In. CORRÊA, Carlos Humberto. **Os governantes de Santa Catarina de 1739 a 1982: notas biográficas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.

⁵ Nereu de Oliveira Ramos, nasceu em Lages em 3 de setembro de 1888 e faleceu em São José dos Pinhais, 16 de junho de 1958. Foi um advogado e político brasileiro. Presidente da República durante dois meses e 21 dias, de 11 de novembro de 1955 a 31 de janeiro de 1956. Foi o único catarinense presidente do Brasil (houve apenas outro catarinense, Márcio de Sousa Melo, que fez parte da junta militar que governou o Brasil de 31 de agosto a 30 de outubro de 1969). Filho de Vidal José de Oliveira Ramos Júnior, governador de Santa Catarina de 1910 a 1914, formou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1909. Foi deputado estadual em Santa Catarina, em 1911. Em 1927, foi fundador e primeiro presidente do Partido Liberal Catarinense. Em 1930 foi eleito deputado federal, mas com o fechamento do congresso teve seu mandato extinto. Apoiou a Revolução Constitucionalista de 1932 e em 1933 foi eleito deputado constituinte com a maior votação de seu Estado. Foi um dos 26 deputados integrantes da comissão encarregada de examinar o anteprojeto de constituição preparado pelo Governo Provisório. Em 1935 foi eleito governador, sendo nomeado interventor em 1937, permanecendo nesse cargo até 1945. Foi eleito simultaneamente deputado e senador pelo PSD em 1946. Presidente da Câmara de Deputados, em 1951, e vice-presidente do Senado, em 1955. Como presidente do Senado Nacional, Nereu Ramos assumiu a presidência após o suicídio do titular, Getúlio Vargas, e o impedimento do vice-presidente, Café Filho, e do impedimento do presidente da Câmara dos Deputados, Carlos Luz, liderados pelo General Henrique Lott no Movimento de 11 de Novembro. Coube a Nereu Ramos, em sua breve passagem pela presidência do Brasil (11 de novembro de 1955 a 31 de janeiro de 1956) sob estado de sítio, completar o quadriênio presidencial. In. CORRÊA, Carlos Humberto. **Os governantes de Santa Catarina de 1739 a 1982: notas biográficas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.

filho de Vidal Ramos – fora eleito governador do Estado. Cargo que disputou com seu tio, Aristiliano Ramos⁶.

Com elogios e admiração aos intentos do seu pai, é que Nereu Ramos inicia sua mensagem de Governo, revelando aspectos da Reforma da Instrução Pública, ocorrida em 1910:

Desde que o sr. Vidal Ramos, com exata visão das nossas necessidades, reformou em 1911 o ensino público, vêm os governos catarinenses porfiando no zelo da educação popular, uns mais, outros menos, mas todos acordes no pensamento alto de desenvolver e aperfeiçoar a obra benemérita tão inteligente e corajosamente iniciada. (SANTA CATHARINA, 1936a, p.15).

O sentido de permanência, mencionado acerca do período cronológico da pesquisa, pode ser pensado a partir da defesa de Vincent, Lahire e Thin (2001). Os autores, ao tratarem sobre a história e a teoria da forma escolar, remetem à idéia de *permanência*. Desse modo, a forma escolar pode ser compreendida como um modo específico de conceber e agir no campo educacional que “arranja” de modo diferente um período específico.

Essas idéias remetem à compreensão da (re)configuração da forma e cultura organizadas para a escolarização da infância catarinense, entre os anos de 1910 a 1935, a partir das escolas isoladas públicas e dos grupos escolares, neste Estado. Arranjos articulados e modos de conceber e agir no campo educacional do ensino catarinense que viessem a corresponder aos objetivos e exigências de um período histórico específico – o Brasil republicano.

Assim, pesquisar a forma escolar através de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, exige, ao mesmo tempo, pensar em outras transformações além do espaço específico – no presente caso, as escolas primárias catarinenses – do qual se pretende pesquisar.

Em relação ao objeto desta pesquisa, as fontes apresentam indicativos que, no prolongamento temporal demarcado, as determinações da reforma de

⁶ Este embate causou certa tensão entre a oligarquia Ramos. Passado algum tempo, Aristiliano Ramos filiou-se a um partido político de oposição ao seu irmão e sobrinho: Vidal Ramos e Nereu Ramos.

1935, apresentam-se, em certa proporção, tanto pela permanência como pela legitimação, a partir do ocorrido em 1910.

Em vertentes distintas, porém não desarticuladas, ambas as reformas pretenderam méritos na escolarização da infância. Em 1910, a preocupação foi, além da escola normal, (re)organizar as escolas para a infância e, em 1935⁷, a “nova” reforma do ensino procurou alterar substancialmente o que estava determinado à formação dos professores nas escolas normais catarinenses.

Assim, demarca-se o início do período de investigação desta pesquisa no ano de 1910 e nas ações de Vidal Ramos: início da chamada *primeira grande* Reforma da Instrução Pública, no período republicano, em Santa Catarina. O marco final, em 1935, quando Aristiliano Ramos – irmão de Vidal Ramos – propõe uma *nova reforma* educacional e também legitima, em certos aspectos, as ações do seu irmão. Outra contribuição para a demarcação do final do período da pesquisa, é representada, indiretamente, por outro membro da família Ramos: Nereu Ramos. Governador do Estado em 1936, Nereu confirma as deliberações feitas por seu pai em 1910 – Vidal Ramos – e as anteriores a sua gestão administrativa, realizadas por seu tio – Aristiliano Ramos, em 1935.

A Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina e o Arquivo Público do Estado de Santa Catarina constituíram-se como locais privilegiados para apreensão das fontes. Em menor proporção, foram coletados materiais no Arquivo José Ferreira da Silva, em Blumenau e no Museu e Arquivo Histórico de Rio do Sul. Das diversas idas aos locais de pesquisa, selecionou-se como fontes, os Regulamentos da Instrução Pública de 1911 e 1914; documentos que representam a reforma do ensino catarinense de 1935; aspectos da legislação pertinente; mensagens de presidentes/governadores/interventores federais do Estado de Santa Catarina; relatórios de secretários do interior e

⁷ Isto pode ser confirmado através das deliberações feitas por Aristiliano Ramos na reforma de 1935. Cf. Decretos baixados pela Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Justiça em 1935. No Decreto n. 713 que estabelece a reforma educacional de 1935, não há nenhuma proposição direta para as escolas primárias catarinenses. Quanto ao ensino nas escolas primárias do Estado de Santa Catarina, as determinações correntes aparentam ser as estabelecidas ainda nas reformas anteriores, sobremaneira, naquilo que fora determinado na reorganização do ano de 1910, 1913 e em outros (re)arranjos ocorridos ao longo do período desta pesquisa.

justiça; regimentos internos dos grupos escolares; programas da escola normal, grupos escolares e escolas isoladas; materiais didáticos e métodos de ensino; relatórios de inspetores e diretores de grupos escolares e escolas isoladas, e outros dirigentes da educação; textos de revistas, congressos e outros eventos pensados para profissionais da educação ou que evidenciam a preocupação com a escolarização da criança/infância, além das fontes iconográficas.

Todavia, é admissível, como afirmam Becchi e Julia (1996)⁸, que é possível que se tenha a impressão, em certos aspectos de que a infância descrita nas propostas/proposições/discursos elaborados por adultos sobre e para a criança/infância, acabam somente – na melhor das hipóteses – por, parcialmente, revelá-la.

Destaca-se, que em relação às fontes utilizadas, nesta pesquisa, não participam produções ou registros elaborados por crianças que freqüentaram as escolas isoladas públicas e os grupos escolares. O trabalho, a partir de tais fontes, muito embora pareça potencialmente sedutor – ainda que, muitas vezes, também permaneça num quadro de incertezas, pela dificuldade de se identificar e, muito mais, de se interpretar tais produções – não acontecerá nesta pesquisa. **A infância que se pretende visualizar, de acordo com as fontes adotadas, refere-se àquela presente nas proposições educativas dirigidas às crianças que freqüentavam/freqüentariam o ensino primário público (1910-1935), tendo como lugares específicos as escolas públicas primárias.**

A **hipótese** que sustenta esta pesquisa é a de que a necessidade de se escolarizar a infância catarinense, no período demarcado, demandou uma (re)configuração e normatizações específicas para as escolas públicas primárias, na intenção de atender às demandas postas pela própria república, dentre elas a de produzir sujeitos civilizados que colaborassem com o progresso e regeneração do Estado e, daí, da nação brasileira. Concomitantemente a isso, considera-se que circularam referências, idéias, projetos educativos e propostas de organização do ensino público, bem como

⁸ Becchi e Julia defendem a imprecisão que, de certo modo, representa a compreensão de uma história da infância somente por meio dos discursos adultos que falam sobre a criança. Nesse sentido, referem-se na introdução da referida obra a um questionamento: História da infância, história sem palavra?

ocorreram apropriações desse repertório no cenário educacional de Santa Catarina.

A idéia de apropriação é aqui derivada das afirmações de Chartier (1991, p.181) na intenção de perceber “(...) o processo pelo qual um texto, uma fórmula, uma norma fazem sentido para os que dela se apoderam ou os recebem”. Nessa perspectiva, pressupõe-se, por meio da realidade particular do Estado de Santa Catarina, que a escolarização da infância representou um elemento fundante para o projeto de civilização e nacionalização do ensino no Brasil republicano.

Destaca-se que de 1834 em diante – ainda no período imperial –, como observa Greive (2008a), com a descentralização da administração da instrução elementar, cada província – isto se aplica também ao Estado de Santa Catarina – produziu suas regulamentações locais para este nível de ensino.

Relacionado ao Brasil republicano, Faria Filho e Chamon (2001) observam o caráter ordenador da legislação educacional para o Estado de Minas Gerais.

Quanto à realidade particular do Estado de Santa Catarina, a política educacional brasileira nas três primeiras décadas do período republicano, referente às medidas que o poder público determinou, incumbia aos Estados a tarefa de viabilizar a oferta de escolas primárias, regidas pelo ideário de um novo regime político-administrativo: o republicano.

À União, caberia a responsabilidade de regular o ensino secundário e superior. Apesar das determinações das políticas públicas voltadas para a educação partirem do poder central – a União – a educação das/nas escolas primárias permaneceu, em muitos aspectos⁹, regionalizada, a cargo dos Estados. Assim, cada Estado, nas suas condições e intenções, privilegiou ou relegou a oferta do ensino primário em sua jurisdição.

Nessa argumentação, é possível interrogar acerca das atribuições do Estado de Santa Catarina em relação ao ensino primário, quando da reforma da instrução pública a partir de 1910, e de que modo pode-se pensar em um

⁹ Refiro-me a muitos aspectos, pois se verá no decorrer do trabalho que a União, em certos momentos, intervém nas escolas catarinenses subvencionando diversas delas, sobretudo no tocante ao período mais acirrado de nacionalização do ensino primário.

projeto republicano de educação primária catarinense, se ele é antes de tudo regional e/ou local?

Em resposta, talvez, seja admissível pensar, em sentido mais amplo, em um projeto de civilidade pretendido pelo Brasil republicano que trazia no seu bojo a necessidade e o desejo de instruir os cidadãos, investindo na base da sua instrução e educação e, nesse seguimento, é que os Estados, apropriando-se desses ideais, poderiam comprometer-se com o projeto da Nação brasileira.

Tanto no contexto e momento históricos da reforma do ensino catarinense de 1910 como da ocorrida em 1935, pode-se considerar que, nas argumentações republicanas, interessava que a educação cooperasse com a consolidação do Brasil como uma nação avançada e desenvolvida, a exemplo de outros países.

Inspirada em ideais de modernização e atualização das estruturas políticas do Império, a República brasileira, proclamada por força do golpe militar de 15 de novembro de 1889, buscava apropriar-se de modelos e diretrizes científicas e técnicas da Europa e dos Estados Unidos, considerados exemplos de países civilizados.

Além das intenções de progresso econômico, a construção de um imaginário em torno da educação escolar como lugar de realização de um processo de civilização e de *governo* da população fazia parte da própria constituição da *forma escolar moderna* (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001).

De acordo com Carvalho (1989, p.10) regenerar, instruir e educar a população foram intenções que estiveram ligadas ao progresso social, modernidade e civilidade do país. Nesse sentido, a escola comparecia para operar a regeneração moral, formar cidadãos, difundir as luzes e, assim, contribuir para consolidar os ideais republicanos.

Para concretizar o projeto republicano de civilidade da nação brasileira, era preciso empreender esforços não apenas nos recursos ligados à economia e desenvolvimento dos interesses tecnológicos e materiais. Era preciso contar também com o progresso dos cidadãos brasileiros.

Nas proposições de Elias (1994, p. 24) “o conceito de civilização refere-se a uma grande variedade de fatos” e, isto, torna difícil precisar tudo o que se pode entender como civilização.

Todavia, o projeto de civilidade mencionado nesta pesquisa pode ser compreendido com aproximação à perspectiva de Elias (1993, 1994, 1998). O autor investigou o processo civilizatório no contexto da Europa Ocidental do século XVII até o século XX, marcado pelas transformações sociais e políticas ocorridas. Esta realidade concretiza a transformação que os homens operaram na natureza física, produções técnicas científicas ou sociais, na capacidade de criar formas de convivência, definindo padrões, condutas e sentimentos.

Para Elias (1994, p. 24) o conceito de civilização expressa também a própria “consciência que o Ocidente tem de si mesmo [...]”. Resume tudo em que a sociedade ocidental nos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas”.

De outro modo, pode-se afirmar também o modo como outras sociedades, mesmo sendo ocidentais, consideram outras como superiores. A exemplo disso, estão as considerações – como se verá no decorrer deste trabalho – que muitos dos dirigentes políticos e da educação catarinense trazem nas articulações dos seus discursos que propõem a Europa e os Estados Unidos como nações mais adiantadas, sob o ponto de vista de progresso e civilidade que se buscava estabelecer.

O **objetivo central** da pesquisa consiste em **perceber, a partir das fontes eleitas, as proposições educativas e argumentações presentes que determinavam a necessidade de escolarização da infância catarinense (1910-1935), e os modos de efetivação – a normatização – de tal intenção.**

Assim, procura-se responder à seguinte questão: que elementos materiais e simbólicos contribuíram para a (re)configuração de uma cultura e forma escolares do ensino primário público catarinense entre 1910 e 1935? A intenção está em apreender como a infância e a necessidade de sua escolarização eram percebidas, explicadas ou compreendidas pelas proposições educacionais (o que prescrevia a legislação, reformas e/ou reformulações educativas, etc); como essas proposições demandaram lugares, tempos, pessoas, ações e saberes específicos para a escolarização da infância; quais eram as modalidades de escolas primárias destinadas à infância – com destaque para as escolas isoladas públicas e grupos escolares; como estavam organizadas essas escolas e que infância(s) foi destinada a elas; como compreender a busca de uma homogeneização da escolarização da

infância, por parte das proposições dos gestores de ensino, ao mesmo tempo em que se instituíam diferenciações nos arranjos escolares que privilegiavam ou excluía as crianças e como perceber nesses arranjos a multiplicidade de infâncias.

Em colaboração para se pensar a cultura escolar, é possível destacar as idéias de Julia (2001). O autor sinaliza a possibilidade de se tomar a cultura escolar como objeto histórico. Julia afirma que é possível compreendê-la como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar. Um conjunto de práticas que permitem a transmissão e a incorporação desses conhecimentos. Assim, normas e práticas estão coordenadas a finalidades – religiosas, políticas, econômicas ou simplesmente de socialização – que podem variar segundo as épocas. Esse conjunto de normas e conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar conta com o corpo de profissional formado por agentes e pelos dispositivos pedagógicos para sua efetivação.

O texto divide-se em três capítulos onde se busca articular os elementos materiais (aspectos físicos das escolas, obras didáticas, etc) aos simbólicos (saberes, condutas exigidas ou incorporadas, etc), e estes, aos sujeitos (crianças, professores, inspetores, famílias), que compareciam no cenário educacional catarinense no período sinalizado.

O primeiro capítulo apresenta as (re)organizações das escolas da república catarinense, com destaque para as escolas públicas isoladas, grupos escolares e escolas reunidas; da obrigatoriedade do ensino e a quem se destinavam as escolas da república; das crianças e suas condições sociais, morais e materiais, enfatizando aspectos da homogeneização e distinção da infância que terão enfoques destacados no próximo capítulo. Em continuidade, busca-se um diálogo com a docência e a inspeção do ensino como funções de destaque nos intentos para a escolarização da infância. Nesse sentido, evidencia-se a pessoa do professor como profissional da educação e sua formação docente. O capítulo finaliza abordando a função do inspetor de ensino, a presença e atuação dos conselhos familiares e das tensões decorrentes da instituição desses conselhos no âmbito do ensino primário.

O segundo capítulo, retoma os sujeitos realçados no capítulo anterior, procurando os entrelaçamentos destes com outros aspectos relacionados,

diretamente, ao funcionamento das escolas primárias. Para isso, discute as tensões entre a homogeneização e distinção da infância por meio dos programas e métodos de ensino; trata acerca da indicação e adoção das obras didáticas nas escolas catarinenses, dando destaque aos livros de leitura e das justificativas do Estado para sua adoção ou elaboração. O fechamento do capítulo ocorre com a discussão da formação moral da infância e o ensino da/na língua vernácula nas escolas primárias.

O último capítulo aborda a arquitetura escolar, código disciplinar e das observâncias aos aspectos de higiene nas escolas isoladas públicas e nos grupos escolares, salientando as inter-relações, tensões e atribuições/prescrições destinadas tanto às crianças quanto aos professores.

2 ESCOLAS DA REPÚBLICA PARA INFÂNCIA: ESCOLAS ISOLADAS, GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS REUNIDAS

2.1 CRIAÇÃO, INSTALAÇÃO, (RE)ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS

No final do século XIX, um novo regime político-administrativo é evidenciado no Brasil. Na busca de se estabelecer como república, o Brasil procura firmar-se como nação pautada em ideais de progresso e civilidade. Todavia, a intenção de ser reconhecida como nação civilizada e com ideais de progresso não é mérito apenas do Brasil republicano.

Veiga (2004, 2006) assinala que no século XIX, parte das nações européias se auto-identificam como civilizadas e modernizadas, e “também no Brasil, as elites comungaram das mesmas idéias e apostaram na associação civilização e progresso”. A autora destaca ainda que, nesse sentido, o Imperador brasileiro – D. Pedro II – se auto-representava como “moderno, cosmopolita e cidadão¹⁰” (VEIGA, 2004, p. 36-37). Todavia, segundo a mesma autora, a escola imperial foi alvo de constantes críticas (VEIGA, 2007).

Sobre o período imperial, Faria Filho e Chanon (2001, p. 234) observam que, “(...) em Minas Gerais, como em várias outras províncias brasileiras, as elites dirigentes tinham uma clara consciência da necessidade de afirmar a importância da instrução elementar como forma de dotar a província das condições de elevar-se à altura das nações ‘civilizadas’ européias (...)”.

É certo que um regime político-administrativo tido por muitos, como mais democrático¹¹, no caso, o republicano, acentuaria tais preocupações. Frente a isto, tornou-se imprescindível a execução de um projeto, com intenções de civilidade e progresso da nação brasileira.

¹⁰ A autora, Cynthia Greive Veiga, toma as expressões “moderno, cosmopolita e cidadão” de SCHWARZ, (1998).

¹¹ Todavia, é preciso pensar na relação entre o regime republicano e os ideais de democracia, uma vez que a Constituição de 1891, embora acabe com o voto censitário, ainda mantém a proibição do voto para os analfabetos, que representavam um percentual elevado da população brasileira, e também veta o direito ao voto feminino. Como sustentar a democracia de um regime político – republicano – que exerce seu poder e seus ideais democráticos por meio de práticas de exclusão?

Nesse projeto republicano, interessava às autoridades – chefes da Nação, de Estados e municípios – incorporar os cidadãos brasileiros à nação. Mas, esta incorporação deveria vir civilizada e ajustada ao progresso pretendido.

Nessa perspectiva, uma instituição, intencionalmente, demarcada foi a escola. Sobretudo, a escolarização da infância passou a representar ponto central do pretendido. A *instrução* e a *educação*¹² da infância seriam alvos das intenções da República que intentava firmar seus fundamentos.

Nessa essência, ideais de civilidade e progresso foram sendo disseminados. Um dos elementos centrais propagados era indicado pela necessidade de ampliação e reorganização do ensino primário, sobretudo, do ensino público primário. Era preciso pensar em meios de se civilizar as crianças, para que se tornassem cidadãos da república. Por isso, a escolarização da infância fazia-se necessária.

Porém, é preciso afirmar que essas não foram apenas intenções do período republicano. Antes mesmo, no Brasil Império, os esforços frente à educação e à instrução das crianças já eram preocupações dos governantes daquela época.

Veiga (2006, p. 47) demonstra que no Brasil Império a infância também foi preocupação e alvo bastante privilegiado nas ações governamentais, ou seja, a criança e a infância do período imperial “podem ser reconhecidas como problemas de governo”, os quais mereciam medidas adequadas àquele momento histórico.

Nesse sentido, a autora acima propõe que a escolarização da infância a partir do século XIX foi o objetivo central dos procedimentos relativos à normatização da instrução pública elementar. Esta normatização contribuiu para produzir a infância como tempo e lugar distinto do adulto, condição essa necessária para o estabelecimento da civilização.

¹² A “These” de conclusão do curso de medicina, apresentada à Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil – Rio de Janeiro, em 1929, por Oswaldo Rodrigues Cabral – Problemas educacionais de higiene – na sua segunda parte trata da distinção e aspectos relacionados à instrução e à educação. Segundo ele, a instrução estaria mais ligada aos aspectos intelectuais que se deveria ensinar ao aluno/criança, como por exemplo, ler e escrever. Já a educação, naquele texto, referia-se aos comportamentos que o aluno/criança deveria incorporar – hábitos, condutas, atitudes, por meio dos bons princípios da higiene – desde os seus primeiros contatos com a escola, para se tornar um cidadão sadio à nação. Ao longo do texto, se evidenciará outras significações dos termos *instruir* e *educar*, mais pertinentes a esta abordagem.

Todavia, no regime político republicano, em Santa Catarina, como em muitos outros estados da federação brasileira, a escola passa a ser considerada uma peça fundamental na engrenagem republicana.

Para Santa Catarina, um momento decisivo frente à reorganização da instrução pública – e isso implicou criar ou reorganizar as escolas existentes – diz respeito à reforma educacional de 1910, onde novas diretrizes foram delineadas no contexto da educação.

Destacada nas fontes como a *primeira grande reforma* do período republicano, também ficou reconhecida por muitos pelo nome do seu mentor intelectual: “Reforma Orestes Guimarães”¹³.

A partir de 1910, o contexto educacional de Santa Catarina busca novas diretrizes para a instrução dos catarinenses. A (re)organização do ensino primário público, tornou-se prioridade e, estreitamente, relacionada a isso, a formação do professorado.

Desse início a outras reformas ou (re)organizações, até aos elementos fundantes da Reforma de 1935, este Estado procurou consolidar seus ideais educativos. Mesmo não encontrando referenciais no próprio contexto, não hesita em procurar recursos em outros espaços geográficos para êxito nos/dos seus propósitos.

A circulação de idéias acerca de uma nova forma de organização escolar para o ensino primário, por meio dos grupos escolares, advindas de

¹³ Orestes de Oliveira Guimarães nasceu na cidade paulista de Taubaté em 27 de fevereiro de 1871. Formou-se pela Escola normal de São Paulo. Foi diretor de grupos escolares no Estado de São Paulo. Antes de dirigir a reforma da Instrução Pública em Santa Catarina, atuou em Joinville, para dirigir e (re)organizar o Colégio Municipal de Joinville, Santa Catarina. Casado com Cacilda Guimarães, quando veio a serviço da Instrução Pública em Santa Catarina, em 1910, sua esposa também assumiu a função de disseminar as idéias do método analítico de alfabetização ao magistério catarinense. Orestes de Oliveira Guimarães pode ser apontado como um dos mentores intelectuais – talvez mesmo o mais proeminente – determinante para a reforma educacional de 1910, como também para outras determinações no campo educacional catarinense, por quase duas décadas. Como se verá ao longo deste trabalho, Orestes de Oliveira Guimarães além de propor as diretrizes pedagógicas da reforma de 1910 e 1913; atuou como Inspetor Geral do Ensino de Santa Catarina; redigiu parecer sobre a adoção de obras didáticas nas escolas catarinenses; foi responsável, juntamente, com sua esposa, a professora Cacilda Guimarães, pela difusão do método analítico de leitura junto ao professorado catarinense, a partir da reforma de 1910; foi Inspetor Federal, para fiscalizar as escolas estrangeiras subvencionadas pela União, no tocante à nacionalização do ensino; também esteve à frente da elaboração do Regimento Interno e da organização da Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário, em Santa Catarina, no ano de 1927; além de outras prescrições educativas que estiveram sob sua responsabilidade. Aqui será tratado por Orestes Guimarães.

São Paulo consiste em uma realidade presente em diversos contextos brasileiros¹⁴.

Nessa realidade, é que os dirigentes da educação e do Estado de Santa Catarina propõem-se a (re)visitar outros Estados da federação para perceber e apreender aspectos de referenciais percebidos em outros contextos. O Estado de São Paulo insere-se neste propósito.

Entretanto, é preciso questionar a que serviria observar outros contextos, em especial o Estado de São Paulo? É possível responder que, referente aos ensejos educativos, São Paulo, naquele momento, responderia aos ideais de progresso e civilização almejados por outros Estados brasileiros. Assim, mais do que apreender aspectos para transpor no seu Estado de origem, os dirigentes da educação procuravam correspondência com o projeto de civilidade pretendido pela Nação e pelo seu Estado.

Também com o intento de aprimorar e reorganizar a instrução pública de Santa Catarina e firmar seus ideais de progresso e civilidade, por meio da educação, é que o Governador do Estado – Vidal Ramos – solicita a presença de um paulista para atuar em terras catarinenses.

Tendo assumido o Governo com o firme propósito de empregar toda a energia de que me sinto capaz para demover a instrução popular do nível em que está foi um dos meus primeiros cuidados pedi ao ilustre Presidente do adiantado Estado de S. Paulo que pusesse á disposição do meu Governo o professor Orestes Guimarães escolhido por mim para auxiliar o trabalho de reorganização do ensino primário no Estado (SANTA CATHARINA, 1911a, p.26).

A circulação de idéias acerca da instrução pública de outros Estados brasileiros – especialmente do Estado de São Paulo – comparece em solo catarinense.

Todavia, a presença de Orestes de Guimarães em terras catarinenses é anterior à reforma da instrução pública de 1910. Antes disso, a convite do governo, Guimarães vem residir no município de Joinville, Santa Catarina, para dirigir e (re)organizar o Colégio Municipal de Joinville¹⁵. O professor exerce

¹⁴ Sobre isto é possível recorrer aos seguintes autores: CARVALHO, 1989; FARIA FILHO, 1996; SOUZA, 1998; SOUZA, 2004; BENCOSTTA, 2005; ARAUJO, 2006; NASCIMENTO, 2006; POUBEL E SILVA, 2006b; SILVA, 2006; VIDAL, 2006.

¹⁵ As pesquisas de NÓBREGA (2000; 2003); TEIVE (2003; 2008), trata de aspectos ligados à atuação de Orestes de Oliveira Guimarães.

esta função de 1906 a 1909, fazendo com que o referido colégio tomasse ares inspirados nos grupos escolares paulistas¹⁶.

Esta atuação de Orestes Guimarães garantiu um outro convite em 1910: dirigir a reforma da instrução pública do Estado de Santa Catarina. Esta reforma visou, em grande proporção, à reorganização do ensino primário, considerando-se também como ponto fundamental a formação do professorado para atuar junto às escolas primárias.

Nesse contexto, em 1911, fora instalado, oficialmente, o primeiro grupo escolar em Santa Catarina. Esta escola gestada na república, compartilhava com outras modalidades de escolas para a infância. De acordo com Dallabrida (2003), Santa Catarina apresentava modalidades distintas de escolas e educação, no período demarcado por esta pesquisa.

As diretrizes estabelecidas pela reforma de 1910 sofrem revisões em 1913, sob a Lei n.967, de 22 de agosto de 1913. Foram revisados o Regulamento da Instrução Pública; os programas e regimento das modalidades de escolas presentes no Estado.

Entretanto, como será possível perceber, muito do que fora determinado pela reforma de 1910, permanece validado na reforma de 1913.

De acordo com o Regulamento da Instrução Pública, as escolas primárias do Estado recebiam as seguintes denominações: Grupo Escolar; Escola Preliminar (escolas isoladas regidas por normalistas); Escola Intermediária (escolas isoladas regidas por professores vitalícios ou efetivos, não normalistas); e Escola Provisória (escolas isoladas regidas por professores nomeados); Escolas particulares, subvencionadas ou não pelo Estado. Essa diversidade de escolas participava da escolarização da infância. (SANTA CATARINA, 1914b, p.19).

Uma multiplicidade de escolas para a infância também compareciam para compor o cenário da instrução pública paranaense no decorrer das duas primeiras décadas do Novecentos. De acordo com Souza (2004, p. 114), grupos e semi-grupos escolares, escolas isoladas, escolas ambulantes e

¹⁶ O colégio de Joinville toma ares de grupo escolar sob a Lei n. 636, de 12 setembro de 1904 que permitia a organização de escolas nos moldes dos grupos escolares. Todavia, é com a Lei n. 846 (que permitiu a reforma do ensino público) de 1910 que se estabelece a instalação oficial do primeiro grupo escolar em Santa Catarina. Este colégio joinvillense foi elevado a grupo escolar em 1911 – o primeiro do Estado.

jardins de infância representavam modalidades distintas de escolas, com finalidades específicas, “peças” que compunham a mesma “engrenagem”, um mesmo projeto de organização de instrução pública republicana, “modelos” escolares que deram forma e vida aos espaços educativos paranaenses.

As aproximações entre as propostas educativas de Santa Catarina e de outros Estados, faz perceber os modos que cada contexto apresenta para (re)organizar suas escolas dirigidas à infância.

Em Santa Catarina, as escolas isoladas já presentes no período imperial, são (re)organizadas e permanecem no período republicano. Esta modalidade de escola apresentava-se em quantidade superior e alocava o maior número de crianças em Santa Catarina, no período demarcado por esta pesquisa¹⁷.

As escolas isoladas eram mais típicas da área rural do que os grupos escolares, porém a existência das mesmas no espaço urbano também ocorria, nada amiúde. Nas escolas isoladas, grosso modo, um só professor lecionava no mesmo horário escolar, na mesma sala e a todos os alunos ao mesmo tempo, embora ocorressem níveis diferenciados de adiantamento e diferenciação dos anos de escolarização entre os alunos. Os conteúdos também eram distintos, considerando a série que as crianças freqüentavam.

As escolas isoladas se faziam presentes em outros Estados brasileiros. A pesquisa de Poubel e Silva (2006a, p. 100) apresenta a diversidade de escolas existentes no Mato Grosso entre os anos de 1910 a 1927. Destaca que as escolas isoladas também representavam, naquele estado, vantagens em termos de número de alunos em relação aos grupos escolares.

De acordo com os regulamentos da instrução pública de Santa Catarina (1911/1914), as escolas isoladas seriam criadas de preferência nos perímetros urbanos e suburbanos dos municípios que não tivessem grupos escolares.

Para as escolas isoladas, deveria ser comprovada a existência de 60 crianças em idade escolar, meninos ou meninas, de acordo com a escola a ser criada – masculina, feminina ou mista.

Muito embora, a legislação datasse de 1914 e fosse clara acerca dos critérios para a localização das escolas isoladas, exigindo a distância

¹⁷ Sobre os números de matrículas, observar o Quadro 6 desta pesquisa.

intermediária de três quilômetros entre uma e outra, verificava-se que muitas delas tendiam a situar-se nas proximidades das sedes dos municípios e vilas.

Cid Campos atestara tal realidade ao afirmar que seria “(...) fácil de verificar, as escolas do Estreito, no município de S. José, que, em número de cinco, se acham situadas numa área de um kilometro, approximadas desnecessariamente da Capital”. (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 122). Fato que, segundo ele, poder-se-ia constatar em quase todos os municípios do Estado.

Ainda que cumprissem as exigências do regulamento da instrução pública, quanto à distância geográfica e ao número de crianças necessário à instalação e funcionamento de uma escola isolada, estes não eram os únicos entraves que poderiam pôr em xeque o funcionamento desta categoria de escolas.

Segundo o governador do Estado, João Guimarães Pinho, a construção de instalações apropriadas ao funcionamento do ensino primário representaria condição essencial para o êxito da reforma iniciada em 1910. Dizia ele: “em prédios imprestáveis, sem ar, sem luz, sem hygiene a escola continuará sendo o que é hoje – o terror das crianças”. E concluía sua argumentação afirmando: “quem conhece os prédios em que funcionam muitas das escolas públicas desta capital, pode avaliar das condições de installação das do interior do Estado”. (SANTA CATHARINA, 1915, p. 14-15).

A declaração do governador referia-se, de modo específico, às condições presentes em grande parte das escolas isoladas do Estado, onde muitas delas estariam *vagas*¹⁸.

O relatório do governador, salienta que, em 1914, das 215 escolas isoladas existentes, 26 delas estavam vagas.

No ano anterior, Vidal Ramos (SANTA CATHARINA, 1913, p. 28) mencionara que de 213 escolas isoladas, 35 estariam vagas. Este é um fato que se verifica ao longo de outros momentos do período investigado nesta pesquisa:

¹⁸ Dizia-se escola vaga àquela que não era provida por professores e que, desse modo, não podia oferecer os serviços da instrução pública.

ESCOLAS ISOLADAS VAGAS EM SANTA CATARINA		
Ano	Número de escolas isoladas	Escolas isoladas vagas
1915	193	23
1918	267	54
1919	423	58
1920	455	72
1927	604	47
1929	674	16

Quadro 1: Escolas isoladas vagas em Santa Catarina entre 1915 e 1929. Fonte: **SANTA CATHARINA**: 1915; 1918; 1919; 1920; 1930.

Uma das justificativas, segundo as fontes, para a existência de tantas escolas vagas no Estado era o distanciamento do chamado perímetro urbano de muitas das escolas isoladas.

Além da justificativa acima, é possível sugerir que a dificuldade de chegar até essas escolas, as condições precárias dos prédios, a falta de mobiliários e materiais, e de um local apropriado para a moradia dos professores fazia com que muitos acabassem por desistir de atuar junto às escolas das zonas mais distantes.

Uma medida que procuraria amenizar as questões anteriores, apareceria bem mais tarde. Pode-se ler no relatório de governo (Santa Catharina, 1924, p.24): “O sr. Secretário do Interior e Justiça mandou organizar por hábil architecto plantas para edifícios de escolas isoladas, tendo em vista não só as necessidades pedagógicas como também a conveniente acomodação do professor e de sua família”. Todavia, isto ainda não garantiu a solução do problema apontado.

O governador – João Guimarães Pinho (Santa Catharina, 1914a) – afirmava ainda que a estatística escolar deixara muito a desejar em 1914, pois nem todas as escolas teriam enviado os boletins mensais. E assim, os fatos relativos à instrução pública poderiam não ser de todo exatos no relatório que enviara ao congresso representativo.

A precariedade das instalações das escolas, especialmente das isoladas, consistia em realidade não apenas no Estado de Santa Catarina. Em Mato Grosso, de acordo com Poubel e Silva (2006b, p. 104), no ano de 1909, os dirigentes do estado discutem questões relativas às escolas isoladas e

observam também a precariedade das instalações e funcionamento das mesmas, sobretudo daquelas que se encontravam no interior do estado.

Dificuldades semelhantes, em período histórico aproximado, podem ser percebidas no Estado de São Paulo. O Diretor Geral da Instrução Pública declara no ano de 1914, em nove itens o que era descrito como problema. Entre eles “(...) o espaço físico, considerado inadequado, seguido pela residência do professor, cuja distância em relação à sede da escola agravava sua assiduidade e pontualidade”. (ROSSI, 2003, p. 117).

Em relação ao número de escolas isoladas vagas no Estado de Santa Catarina, o Secretário do Interior e Justiça, Cid Campos (Santa Catharina, 1927b, 128-129), afirmou que a ojeriza que manifestava a grande maioria dos professores em atuar nessas escolas, fazia com que evadissem, valendo-se de adições, remoções ou licenças legais ou de favor, para retornarem à capital ou a outras cidades de onde não queriam mais se ausentar, congestionando e prejudicando, em muitos casos, enormemente o ensino.

Outro fato que poderia contribuir para a resistência dos professores em lecionarem nas escolas isoladas catarinenses, diz respeito ao pagamento do salário dos professores dessa categoria de escolas.

Cid Campos lamentava “(...) o atraso de pagamento que sofrem os professores das escolas isoladas, ruraes e urbanas, (...) que deixam de receber tres, seis meses e até um anno de vencimentos”. (SANTA CATHARINA 1927b, p. 124-125)

Assim, a precariedade das instalações (prédios, materiais e mobiliário), o distanciamento das cidades e vilas, a falta de regularidade no pagamento dos salários dos professores que atuavam nas escolas isoladas, consistiam em motivos que servem, em parte, para explicar o número de escolas vagas em Santa Catarina.

As imagens que seguem, das duas escolas isoladas, podem propor uma outra análise. Se parte das escolas isoladas permanecia vaga, outras tantas poderiam apresentar uma lotação maior de crianças do que a capacidade das suas instalações físicas.



Figura 1: Alunos de uma escola isolada catarinense da década de 1920.
Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. In. CEZAR, 2006.



Figura 2: Alunos de uma escola isolada catarinense – município de Rio do Sul [191?-192?].
Fonte: Acervo iconográfico do Arquivo Público e Museu Histórico de Rio do Sul.

Além da possível precariedade das instalações, o número de crianças em um mesmo banco, supõe a dificuldade que poderia estar presente nesse aspecto elementar – local apropriado para sentar – que as escolas apresentavam.

Todavia, uma outra reflexão faz questionar os “contornos de verdade” (VIDAL; ABDALA, 2005, p.178), propostos pelas imagens: poderiam as crianças estar agrupadas desse modo somente para o momento do registro fotográfico?

Ainda que não se possa responder de modo preciso à questão, pode-se afirmar que um tanto diferente apresenta-se a realidade, proposta pela imagem, do grupo escolar, na qual as crianças poderiam, em tese, acomodarem-se em carteiras consideradas adequadas para duas crianças. Do mesmo modo, o aspecto físico das instalações poderia ser considerado, ao olhar da época, mais indicado com a “racionalidade” republicana e com os preceitos da nova pedagogia que se pretendia instaurar.



Figura: 3 Alunos de um grupo escolar catarinense da década de 1920.
Fonte: Arquivo Publico do Estado de Santa Catarina. In. CEZAR, 2006.

Entretanto, para além dos aspectos observáveis das imagens, é preciso reconhecer, como afirmam (Vidal; Abdala, 2005, p. 190) que a produção das fotografias poderiam ocorrer na confluência de diversos fatores: “(...) a subjetividade do fotógrafo, as determinações do contratante e o momento social e histórico de sua materialização”.

A instalação e o funcionamento das escolas isoladas e dos grupos escolares em Santa Catarina apresentavam tanto diferenciações entre si, como entre a própria categoria de escola, como se verá no último capítulo deste trabalho, as diferenças das instalações poderiam contribuir para que as crianças, em certos casos, vivenciassem sua escolarização de modos distintos. Havia a pretensão – nem sempre alcançada – das escolas primárias estarem em sintonia com as exigências dos novos preceitos pedagógicos. Procurava-se também investir na estrutura dos prédios, em mobiliários, mapas, quadros, especialmente, em relação aos grupos escolares.

Os grupos escolares catarinenses seriam criados, de preferência nas sedes dos municípios que pudessem auxiliar o governo com a doação de um terreno apropriado à instalação ou de um prédio que fosse adequado ao funcionamento deste tipo de escola. Eram considerados grupos escolares os estabelecimentos criados pelo governo, conforme o Regimento dos mesmos.

Além dos fatores acima, era necessário proceder à estatística escolar comprovando a demanda para a criação dessas escolas.

Para a criação dos grupos escolares, deveriam existir no perímetro urbano, no mínimo 150 alunos de ambos os sexos, em condições de matrícula. Ainda que para isso fosse preciso o governo tomar as medidas necessárias para obter a frequência legal de 70 alunos em cada seção, “[...] deslocando do perímetro urbano ou suburbano (...) anexando-as aos grupos escolares” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 20).

Os grupos escolares representam uma escola gestada de acordo com os ideais republicanos. Para Veiga (2007, p. 242), referente aos grupos escolares,

(...) as inovações básicas eram a organização das classes em séries, cada série numa sala, um professor para cada série, organização das séries em etapas sucessivas e grupos de quatro ou cinco séries reunidas em um mesmo prédio.

Souza (1998, p. 16) ressalta o período de 1890 a 1910, quando o Estado de São Paulo implantou escolas graduadas nos moldes dos grupos escolares e como esta ação trouxe implicações significativas ao ensino primário e a sociedade. Nesse sentido, a autora questiona: “Como esquecer esse universo peculiar que aprisionou nossa infância numa rede de repressões, deslumbramentos e descoberta de conhecimentos, códigos, símbolos, normas, valores, disciplina?”.

Normas, símbolos, códigos valores, entre outros elementos que participavam da organização dos grupos escolares catarinenses, estavam prescritos em um regimento próprio para estas escolas. O regimento interno para os grupos escolares, proposto pelos dirigentes educacionais, prescrevia condutas tanto para crianças/alunos quanto para professores e demais servidores ligados diretamente à escola.

As escolas reunidas surgem somente após a criação dos grupos escolares (em 1915), pois significavam a reunião de escolas isoladas, podendo ser elevadas a grupos escolares, caso cumprissem as determinações legais. Segundo as fontes, as últimas escolas tiveram uma existência curta, ao menos em termos de nomenclatura. Após o ano de 1926, as fontes não mais indicam a existência de escolas reunidas, mas de grupos escolares de 1ª e 2ª classe.

Quanto às escolas reunidas de Santa Catarina, estas não estavam descritas nos regulamentos da instrução pública (1911/1914), uma vez que a criação daquelas é posterior à elaboração destes.

Por meio da Lei n. 1.044 de 14 de setembro de 1915, surgem, no plano legal, as *escolas reunidas*. Esta categoria de escolas expressava um processo evolutivo de escolas isoladas a grupos escolares. Em muitos aspectos, as escolas reunidas funcionavam “(...) de acordo com o Regimento Interno dos Grupos Escolares, seguindo os mesmos programas e horários (...)”¹⁹, podendo ser elevadas a grupo escolar de segunda classe e ascender a grupo escolar de primeira classe, tão logo estivessem em acordo com as exigências estabelecidas pela legislação vigente.

¹⁹ Texto retirado do Decreto n. 2.017 de 19 de janeiro de 1927, assinado pelo Governador do Estado de Santa Catarina – Adolpho Konder – quando a Escola Reunida Paulo Zimmermann da cidade de Rio do Sul foi elevada a grupo escolar de 2ª classe.

A designação de grupo escolar de primeira ou de segunda classe, estaria atrelada ao número de classes existentes. Posteriormente, o Decreto n. 714 de 1939, definiu quatro categorias de grupos escolares: os de 1ª categoria (19 a 25 classes); de 2ª categoria (13 a 18 classes); 3ª categoria (7 a 12 classes); e 4ª categoria (inferior a 7 classes).

Outros Estados brasileiros também apostaram na criação das escolas reunidas. Antes mesmo de Santa Catarina, São Paulo contava com esta modalidade de escola. De acordo com Rossi (2003), em São Paulo as escolas reunidas conformaram o cenário durante toda a década de 1910 e apresentaram um crescimento estrondoso entre 1918 e 1923, chegando ao ano findo com 348 escolas dessa categoria.

Rocha e Barros (2006) afirmam que o modelo das escolas reunidas teve relevância na Bahia, especialmente após o ano de 1925, com a reforma da instrução pública empreendida por Anísio Teixeira.

Lopes (2006) destaca que este novo modelo de escola – escola reunida –, em substituição às escolas isoladas ou casas-escolas, visava normatizar a organização administrativa e pedagógica da escola primária no Piauí, conferindo homogeneidade a seus procedimentos.

Em Mato Grosso, “as escolas reunidas, previstas pelo Regulamento, vinham ao encontro das dificuldades econômicas do Estado, já que atendiam até sete classes em um único prédio (...)”, também não seria necessário contratar uma pessoa específica para dirigir a escola. Esta função poderia ser exercida por um professor do próprio quadro da escola, mediante uma gratificação salarial (POUBEL e SILVA, 2006a, p. 117).

Apesar da proximidade geográfica o Paraná – Estado vizinho a Santa Catarina – apresenta aspectos um pouco diferentes em relação à organização de mais de uma escola em um mesmo prédio. Souza (2004) destaca que no Paraná, na década de 1920, havia o que se intitula de *casas escolares* que abrigavam “(...) duas, quatro e até mais de quatro escolas, que, independentemente sem a mínima relação entre si, naturalmente se fazem concorrência e se perturbam, em vez de se combinarem e se auxiliarem” (MACEDO *apud* SOUZA, 2004, p. 27).

Ainda sobre o Paraná, Moreno (2003, p. 27) refere-se, que no ano de 1923, existia, dentre as categorias de escola, “(...) as chamadas Casas

Escolares, onde funcionavam até quatro escolas independentes nos moldes das escolas isoladas”.

Característica um pouco distinta da intenção das escolas reunidas de Santa Catarina que pretendiam seu funcionamento nos moldes dos grupos escolares, cumprindo, em determinados casos, o regimento e programa de ensino dessas escolas. Para Santa Catarina, as escolas reunidas teriam condições de serem elevadas a grupos escolares, caso cumprissem as exigências da regulamentação vigente. Muitas das escolas reunidas catarinenses tiveram a trajetória de evoluir a grupo escolar de segunda classe e depois alcançarem a promoção a grupo escolar de primeira classe.

Não obstante, o desejo do poder público de ver concretizadas suas intenções, incluindo a criação de escolas, encontrava impasses diante das condições financeiras apresentadas pelos cofres do governo.

Em relação à instrução pública catarinense, por meio das reformas de 1910 e 1913, o governador João Guimarães Pinho afirmou que o Estado gastara 22% da sua renda com as despesas da instrução pública (SANTA CATHARINA, 1915, p. 12).

Naquela mesma ocasião, Pinho observara que Santa Catarina era um dos Estados que se destacava, dentre os demais da federação, por seus investimentos no ramo da instrução pública. Porém, esta afirmação pode ser questionada pelas inúmeras reclamações feitas pelo setor educacional do Estado, no mesmo período.

Antonio Pereira da Silva e Oliveira destaca que a instrução pública como ramo do serviço público, continuava a merecer cuidado e, dentre todas as dificuldades financeiras e administrativas do Estado, esta se destacava como merecedora de investimentos para sua ampliação e aperfeiçoamento (SANTA CATHARINA, 1925).

O coronel²⁰ – Antonio Vicente Bulcão Vianna – é o relator da mensagem apresentada ao Congresso Representativo, em 21 de agosto de 1926.

²⁰ Antônio Vicente Bulcão Vianna, obteve a patente de Coronel. Foi um militar e político brasileiro. Foi médico adjunto do Exército Brasileiro em Santa Catarina. Pertenceu ao corpo clínico do Hospital Militar de Florianópolis de 1905 até falecer. Foi deputado estadual de 1922 a 1930. Assumiu o governo do estado na administração de Hercílio Luz, de 20 de novembro de 1925 a 28 de setembro de 1926. No governo de Adolfo Konder, assumiu novamente o governo do Estado, de 26 de março a 28 de setembro de 1930. Foi Presidente do Congresso

O início do relato acerca da instrução pública apresentava uma realidade, para o governador, um tanto lamentável. De acordo com os registros, as condições financeiras do Estado não permitiram, naquele ano, que se aumentassem os investimentos com a instrução pública.

O governador afirma que, muito a seu contragosto, os pedidos de alguns municípios, no sentido de serem criadas novas escolas, teriam de aguardar oportunidade mais propícia.

No ano de 1926, as questões relativas à precariedade da receita orçamentária do Estado são citadas por Adolpho Konder – governador eleito naquele mesmo ano. Konder citava os esforços que o Estado empreendera para aperfeiçoar a estrutura do ensino catarinense. Todavia, reiterava que, apesar disso, não fora possível, com os recursos financeiros disponíveis, “(...) alargar muito os benefícios da instrução, levando-a onde seja reclamada (...)” (SANTA CATHARINA, 1926a, p.39).

O alargamento ao qual se referia o governador naquela ocasião, dizia respeito à oferta de escolas e das condições de instalação das mesmas, as quais deixavam muito a desejar.

Apesar das observações acima, Adolpho Konder, reservava reconhecimento sobre o muito que se havia feito pelo ensino em Santa Catarina, mas afirma que

(...) sempre alguma coisa resta, por fazer, para adaptar a organização montada às melhores conquistas da pedagogia, que evolue no sentido da formação de uma mentalidade pratica, na criança, capaz de compreender as noções subministradas, em contrario á orientação antiga – alheia a essas cogitações de immediata utilidade. (SANTA CATHARINA, 1926a, p. 39).

Todavia, as afirmações do governador Adolpho Konder sobre o muito que se havia feito pelo ensino em Santa Catarina até 1926, referentes à educação escolar dos catarinenses, são percebidas com algumas ressalvas por outros dirigentes da educação. Isto não se reservava apenas à falta de escolas para a população em idade escolar, mas também incluíam o

Representativo. Esteve no exercício do cargo de Governador do Estado de Santa Catarina, sendo o relator da mensagem de Governo de 21 de agosto de 1926. In. CORRÊA, Carlos Humberto. **Os governantes de Santa Catarina de 1739 a 1982: notas biográficas.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.

aparelhamento (in)adequado dos grupos escolares – prédios e materiais –; a evasão escolar nas escolas primárias, o método de ensino e o preparo (incipiente) dos professores; o número de professores adidos; a dificuldade de inspeção e fiscalização ineficiente nas escolas são algumas das lacunas destacadas pelo relatório organizado pelo Secretário do Interior e Justiça – Cid Campos – referente ao ano de 1927.

O Estado procurava, com seus recursos, difundir o ensino primário aos catarinenses – embora nem sempre com êxito – por meio da instalação ou (re)organização de escolas.

Quanto à efetivação de matrículas nas escolas primárias, os documentos oficiais – regulamento da instrução pública e regimento escolar – demarcavam as exigências às crianças que poderiam frequentar as escolas primárias.

2.2 A QUEM SE DESTINAVAM AS ESCOLAS DA REPÚBLICA? PRESCRIÇÕES PARA SE ESCOLARIZAR A INFÂNCIA

2.2.1 A obrigatoriedade do ensino

Em se tratando da escolarização da infância, por meio das normas prescritas, a obrigatoriedade do ensino sustenta-se como ponto levado à interrogação.

Em que condições instituiu-se a obrigatoriedade do ensino, quais as justificativas para isto e como se efetivou ou não esta pretensão?

Para Veiga (2007, p. 76), a obrigatoriedade do ensino escolar esteve presente como um componente do processo de produção das civilizações ocidentais, existente em vários países, com variação das épocas em que se efetivaram ao longo do século XIX.

Nesse sentido, “(...) a questão da obrigatoriedade é um acontecimento predominantemente político e esteve relacionado à necessidade sociocultural de produção da consciência de um pertencimento nacional (...)”. Esse fato tinha como pressuposto a existência da condição de obrigação do homem social. (VEIGA, 2007, p. 76-77).

Na defesa de Veiga (2005, p. 77), junto aos aspectos da obrigatoriedade escolar, esteve presente “(...) a ambição de inscrever o povo no tempo da civilização”.

A obrigatoriedade do ensino, no Brasil imperial, foi articulada de modo a eleger quem seria incluído nessa medida. Em certo momento, as meninas foram preteridas (GOUVÊA, 2004a), assim como também as crianças escravas.

No ano de 1872, o encarregado da instrução pública da Província de Santa Catarina – Delfino Pinheiro Cintra Junior – manifestara-se favoravelmente à obrigatoriedade do ensino como “uma idéia que está na moda” (FIORI, 1991, p.52).

Entretanto, a primeira determinação legal que instituiu a obrigatoriedade do ensino em Santa Catarina, ocorreu em 1874, com a lei n. 699 de 11 de abril. (FIORI, 1991).

Esta lei “referia-se à instrução primária e incluía meninos de 7 a 14 anos e meninas de 7 a 10 anos, residentes em cidades e vilas” (FIORI, 1991, p. 52).

Este primeiro posicionamento ocorrido na Província de Santa Catarina, dentro do regime político do Brasil imperial, segue com o argumento do alto índice de analfabetismo verificado naquele momento.

Segundo Fiori (1991, p. 52) “a população total da província, no ano de 1874, era de 159.802 habitantes, sendo que 137.830 eram analfabetos (86%). Somente 21.972 pessoas sabiam ler e escrever (14%)”, ainda era inclusa na cifra dos 14%, 46 escravos.

Em relação a ser esta uma *idéia que está na moda* (CINTRA JUNIOR, *apud* FIORI, 1991, p.52) isto não se tornou ocorrência somente em Santa Catarina. De acordo com Rossi (2003, p.35), em São Paulo, a obrigatoriedade do ensino foi instituída legalmente em 1874 e permaneceu por diversas décadas sendo assunto da pauta dos reformadores da educação de São Paulo.

Porém, vale observar que a questão da obrigatoriedade do ensino primário, naquele momento, não era da competência da União. Também a constituição republicana de 1891, assim como a anterior, não fez referências ao ensino primário. Assim, a organização deste nível de ensino continuou sendo local. Antes era da alçada da Província e, a partir da Proclamação da República, passou a ser do Estado. O governo central republicano, do mesmo

modo que os dirigentes imperiais, não se manifestara quanto à educação e à escola primária. As questões da obrigatoriedade e da gratuidade escolar para o ensino primário nas primeiras décadas do Brasil republicano são debates de cada Estado, instituídos de acordo com a realidade de cada contexto.

Dentro do período demarcado nesta pesquisa, em Santa Catarina, a reforma da instrução pública de 1910 e depois a de 1913, trazem, por meio dos regulamentos da instrução pública, os indicadores da obrigatoriedade do ensino no Estado.

Quanto a isso, o Regulamento da Instrução Pública de 1911, as observações são as seguintes:

Art. 128 – O ensino preliminar é obrigatório para ambos os sexos, até aos 14 anos, começando aos 7.

Art. 129 – No perímetro de 2 kilometros, onde houver escola publica, as creanças de 7 a 10 annos serão obrigadas a frequentar-a, salvo freqüência em escola particular, ou aprendizagem em casa própria.

Art. 30 – Os paes ou responsáveis por qualquer creança, que não satisfizerem ás condições do artigo antecedente, ficam sujeitos á multa de 10\$000 a 20\$000.

Art. 131 – Para execução desses multas o inspetor escolar deverá:

- a) avisar ao pae ou responsável, fazendo-lhe sentir a pena em que esteja incorrendo;
- b) impor a multa e communicar-a ao exactor, para que proceda conforme a legislação fiscal. (SANTA CATHARINA, 1911b, p. 31-32)

A diferença das prescrições do regulamento de 1914 para o de 1911, diz respeito a dois aspectos. Primeiramente, a ampliação da faixa etária da obrigatoriedade de ensino de 7 a 14 anos prevista em 1911, passa para 7 a 15 anos em 1914. E, em segundo, o acréscimo do seguinte parágrafo: “§ único. No caso do responsável allegar falsamente aprendizagem em casa ou em escola particular será cobrada a multa (...)” referente ao art. 127.

Uma das justificativas para a imposição da obrigatoriedade do ensino primário, de acordo com as prescrições legais, talvez, fosse a de procurar garantir que também as crianças estivessem em acordo com os ideais de civilidade pretendidos pelo Estado e pela Nação. Era preciso garantir o ensino obrigatório e a gratuidade do mesmo a uma parcela da infância que corresponderia ao ideário republicano.

Entretanto, a obrigatoriedade de freqüentar a escola estava associada à gratuidade do ensino, custeada pelo poder público.

A imposição quanto à obrigatoriedade do ensino e a sua efetivação, encontraram entraves de diversas ordens – a exemplo das dificuldades orçamentárias do Estado – que, em muitos casos, não tornava possível suprir a necessidade de criação de escolas primárias onde fossem reclamadas, especialmente nas localidades das zonas rurais. E, de outro modo, havendo escolas, nem sempre estavam providas. As fontes pesquisadas apresentam as condições desfavoráveis de muitas escolas, nas quais os professores, por vezes, negavam-se a lecionar.

Mas, pode-se inferir que o cumprimento ou não da obrigatoriedade do ensino não pode ser atribuída somente às ações do Estado. Caso contrário, como explicar os relatórios sobre as matrículas e frequência nas/das escolas primárias catarinenses que apresentavam, em determinados registros documentais, matrículas superiores aos índices de frequências? Se havia matrículas é porque havia escolas e população escolar que cumpriam as exigências estabelecidas pelos regulamentos.

Se a frequência não era correspondente ao percentual de matrículas, as crianças, em certos casos, não freqüentavam a escola por motivos que poderiam não estar relacionados com as condições dadas ou não, pelo Estado. Os motivos poderiam referir-se ao posicionamento das famílias.

Embora fosse de responsabilidade das famílias a obrigatoriedade de enviarem as crianças à escola primária, sob pena de multas no caso de descumprirem a lei, isto nem sempre fora observado em Santa Catarina.

Cezar (2005), apresenta parte do relatório da visita do Inspetor Altino Flores, a uma das escolas públicas do município catarinense de Laguna, em 1917, que comprova a seguinte realidade:

Há de facto, em muitas localidades certos paes de familia, que precisam sem duvida dos filhos, afim de lhes prestarem o seu auxilio em casa ou no campo; mas também há não poucos, que não se importam com a instrução de seus filhos, a quem concedem demasiada liberdade, permitindo-lhes andar pelas ruas a praticar actos que mais tarde lhes serão perniciosos (...). (CEZAR, 2005, p.88).

Relacionadas às atitudes das famílias e à evasão escolar no Estado, Oliveira Carvalho – Superintendente Municipal de Florianópolis – observou em seu relatório que

nos centros ruraes nem mesmo se conseguiria alumnos para um curso mais completo, porque as crianças, desde cedo, tomam parte na faina paterna e deixam, por isso, a escola, logo que adquirem os conhecimentos mais indispensáveis. (SANTA CATHARINA, 1920, p.21-22).

A prescrição legal para a obrigatoriedade do ensino primário não solucionou as necessidades advindas desta medida. A partir deste posicionamento legal, seguem-se inúmeros questionamentos sobre a possibilidade de ver-se efetivada esta intenção.

Os questionamentos levam às argumentações sobre a insuficiência das aplicações legais, quer fossem decorrentes das condições dadas pelo Estado, quer fosse pelo não cumprimento por parte das famílias em encaminhar as crianças à escola.

O relatório inspetor Altino Flores (FLORES, 1917 *apud* CEZAR, 2005) faz perceber que estes fatores dão indícios do quanto essa situação gerou certa tensão entre o Estado que pretendia assegurar os alicerces pretendidos pelas reformas educacionais em Santa Catarina e o posicionamento de algumas das famílias em não cumprir as normas, quer fosse por necessidade nas tarefas do lar, quer fosse por descaso em deixar as crianças vagando pelas ruas, sem irem à escola.

Nessa perspectiva, como salienta Veiga (2005, p. 85), faz-se necessário analisar não apenas o cumprimento ou não das normas prescritas, mas trata-se de também perceber a “exterioridade social” – familiares, condição material/orçamentárias do Estado, localização geográfica das escolas, etc – que contribuíam para que determinada realidade se apresentasse.

Frequentar as escolas primárias catarinenses exigia também corresponder a outros quesitos relativos à idade, dentre outros que deveriam ser obedecidos.

2.2.2 Observações quanto às matrículas: idade, sexo, condição moral, intelectual e física das crianças

Ao mesmo tempo em que o poder público catarinense procurava uma homogeneização da infância, por meio da organização de suas escolas primárias, fazia emergir estratégias de exclusões que, em muitos aspectos,

tornavam distintas as experiências das crianças por meio de suas escolas e até mesmo quando fora delas.

Dentre as formas de produção de exclusões, participavam as estabelecidas pelas questões de idade, gênero, além das impostas por fatores de ordem intelectual, social e material das crianças.

O Regulamento da Instrução Pública (1911/1914) que orientava a educação catarinense, trazia observações gerais a quem seria negada a matrícula nas escolas primárias: “Àqueles que estivessem fora da faixa etária estabelecida; Os que padecessem de moléstia contagiosa ou repugnante” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 32).

O Título III do Regulamento da Instrução Pública de 1914, anunciava que o ensino público primário era destinado às crianças maiores de sete e menores de quinze anos, sendo alargada a faixa etária em um ano em relação ao regulamento de 1911 que indicava dos sete aos quatorze anos.

Nessas observações, percebe-se uma distinção da infância por meio da faixa etária que poderia freqüentar as escolas primárias. Enquanto as crianças acima de seis anos de idade (SANTA CATHARINA, 1911b) ou de sete anos (SANTA CATHARINA, 1914b), freqüentariam a escola, outras crianças que não estivessem dentro da faixa etária estabelecida, ocupavam outros espaços sociais.

Segundo os regulamentos, a faixa etária destinada às escolas isoladas e aos grupos escolares, era comum. Porém, poderia ocorrer uma separação de acordo com o sexo das crianças. Nas escolas isoladas, as crianças poderiam ser separadas em escolas masculinas, femininas ou mistas. Nos grupos escolares, naquele período, não seria admitido matrícula às meninas nas escolas/seções masculinas. De igual modo, os meninos não seriam admitidos nas do sexo feminino, salvo os menores de doze anos nas escolas mistas. (SANTA CATHARINA, 1914c).



Figura 4: Turma do sexo masculino de uma escola isolada catarinense da década de 1920.

Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. In. CEZAR, 2006.



Figura 5: Turma mista da Escola Isolada Estadual de Matador – município de Rio do Sul.

Fonte: Acervo iconográfico do Arquivo Público e Museu Histórico de Rio do Sul.



Figura 6: Turma mista da Escola Isolada Estadual da Barra do Trombudo – município de Rio do Sul.

Fonte: Acervo iconográfico do Arquivo Público e Museu Histórico de Rio do Sul.



Figura 7: Turma mista da Escola Isolada Estadual de Ribeirão Albertina – município de Rio do Sul.

Fonte: Acervo iconográfico do Arquivo Público e Museu Histórico de Rio do Sul.

Quanto aos grupos escolares, existiam outras indicações no regimento próprio dessas escolas, além dos casos gerais já citados. Não poderiam ser matriculadas “as crianças de notório maus costumes; as imbecis e os que, por defeito orgânico, forem incapazes de receber instrução no estabelecimento” (SANTA CATHARINA 1911c, 1914c).

Rodrigues (2007) procurou traçar o perfil da população infantil escolar da cidade paulista de Espírito Santo do Pinhal, entre 1912 a 1915, a partir da implantação do primeiro grupo escolar naquela localidade. A autora tomou como base a idade das crianças, profissões e nacionalidades de seus pais. Em sua análise demonstra as conseqüências da escolarização primária graduada como repetência, fracasso escolar e homogeneização das idades.

Quanto às observações do Regimento dos Grupos Escolares (SANTA CATHARINA 1911c, 1914c) sobre “crianças de notório maus costumes” que estiveram impedidas de efetuar matrículas nessa modalidade de escola, não foi possível perceber, nas fontes consultadas, uma definição desta expressão. Entretanto, pode-se investir em alguns argumentos justificados à luz de outros espaços sociais, além da escola, que também faziam parte da vida das crianças catarinenses.

Nessa perspectiva, Pereira (2006), propõe investimento para a compreensão de crianças e adolescentes envolvidos em práticas consideradas indevidas²¹, no espaço urbano da capital catarinense – Florianópolis – entre os anos de 1900 a 1940.

De acordo com a autora acima, os atos considerados desviantes, praticados por crianças e adolescentes, poderiam estar relacionados a costumes e práticas que não cabiam mais no espaço social que se pretendia urbanizar, como também outros, considerados em qualquer espaço social, como infrações cometidas.

Nesse sentido, é possível afirmar que a *reforma urbana* (DALLABRIDA, 2001, p.59-60) de Florianópolis, nas três primeiras décadas do século XX,

²¹ Esta realidade fazia-se presente em outros contextos brasileiros. No início do século XX, em São Paulo, “freqüentemente, esses menores transitavam entre atividades lícitas e ilícitas, servindo de mão-de-obra em pequenos serviços e na falta desses, entregando-se à prática de pequenos furtos e roubos, acobertando-se no intenso fluxo de transeuntes nas calçadas paulistanas”. (SANTOS, 2008, p. 219).

apresenta-se como parte integrante da afirmação da sociedade capitalista e disciplinar.

O texto contido no Ofício da Superintendência Municipal de Florianópolis datado de 05 e abril de 1920, e assinado pelo Fiscal Geral – Damasceno da Silva – demonstra a realidade imposta às atividades lúdicas das crianças e adolescentes no espaço urbano de Florianópolis:

De ordem do sr. superintendente municipal e para conhecimento dos interessados faço público que é proibido o brinquedo de papagaio ou pandorga no perímetro urbano. Os infratores da presente disposição ficam sujeitos a multa de 10\$ a 20\$. Conforme determina o art. 1º Alínea E da lei nº 345 de 01 de novembro de 1912. (SILVA, *apud* PEREIRA, 2006, p. 94).

Pereira (2006) observa que se até a data da lei citada não era infração brincar de pandorga nas ruas da cidade, a partir daquele momento passou a ser e, conseqüentemente, todas as crianças e adolescentes que, vivenciando seus costumes e práticas, continuaram a empinar pandorgas, passaram a ser considerados infratores.

Outras condutas desviantes são evidenciadas e poderiam incluir seus praticantes como sujeitos de “notórios maus costumes”. Para propagar os atos indevidos, os jornais participavam como divulgadores tanto em defesa, como em acusação aos atos de crianças e adolescentes, nas ruas da capital catarinense:

Anteontem, à noite, os menores Martinho Alfredo Albino, Izidro Neto Ouriques, Roberto Silva e João dos Santos, já muito conhecidos pelos diversos furtos que têm praticado, constituíram-se numa quadrilha e assaltaram o quintal do Sr. Paulo Schnorr, à rua Almeirante Lamego nº 40, donde furtaram aves perus e foram ontem vende-los a Domingos Cardoso, a rua Fernando Machado, pela quantia de 12\$000. O Sr. Major Delegado de polícia mandou ao encalço da quadrilha sendo todos presos. Em poder destes inda foi encontrada a quantia de 8\$200, parte do produto do furto. Ontem mesmo aquela autoridade fez os pequenos gatunos entregarem os perus ao seu dono e deixou-os detidos na delegacia até que os responsáveis os reclamem. (Notas Polícias. **República**. 20/10/1923 – nº 1479, *apud*, PEREIRA, 2006, p. 96).

Anteontem, as 6 ½ horas da tarde na rua Sant’anna, nas imediações da fábrica de peixe de propriedade do Sr. Saverdua, deu-se um fato vergonhoso para os anais de nossa polícia. Um grupo de crianças entregue aos folguedos infantis,

foi aquela hora da tarde, inospidamente perseguido por três soldados de polícia, sem que para isso motivo plausível existisse, ao que nos informam. Como era natural ao sentirem-se perseguidas pela polícia as crianças dispararam refugiando-se [...]. (Chanfalho em Ação. **O Estado**. 11/12/1901 nº 1086, *apud*, PEREIRA, 2006, p. 97).

Destaca-se que todas as ocorrências registradas dizem respeito ao espaço urbano da capital. Seria possível uma relação disto com a prescrição para a negação das matrículas para as “crianças de notório maus costumes” direcionar-se, apenas, aos grupos escolares, no sentido de, talvez, esta categoria de escolas estar mais localizada nas áreas urbanas do que nas rurais onde as escolas isoladas predominavam?

Embora não se possa precisar na resposta, cabe considerar que, certamente, as condutas descritas seriam consideradas como “notórios maus costumes”, pois mereciam a atenção tanto do poder público e ganhavam notoriedade na imprensa. É provável que tais condutas adequavam-se ao que estava prescrito no regulamento da instrução pública.

Enquanto para algumas crianças seria negada matrícula nos grupos escolares por seus “notórios maus costumes”, outras, do interior do Estado, mesmo matriculadas, por vezes, não freqüentavam a escola, por outras circunstâncias.

Outra questão que propõe a reflexão anterior: As crianças consideradas “de notórios maus costumes”, e não ajustadas às exigências da matrícula nos grupos escolares, poderiam matricular-se nas escolas isoladas?

As fontes não possibilitam uma resposta. Talvez, fosse possível que a elas estivessem reservadas outras “(...) instituições assistenciais e educativas de caráter disciplinador, como asilos, orfanatos, o lazareto (...)” (DALLABRIDA, 2001, p. 62), ou de outras medidas ortopédicas, nas quais se investiu, na conjunção republicana catarinense, para a remodelação das condutas dos desviantes ou dos materialmente desprovidos, sobretudo nos espaços urbanos, a exemplo da capital do Estado.

Freitas (2005, p. 45) observa o quanto à “(...) escolarização da infância considerada ‘arcaica’ demandou uma evocação particular das ciências da educação da condição de ‘rusticidade’ para a condição de ‘urbanidade’ (...)”,

sobretudo, quando a experiência educacional se dirigia ao pobre, ao órfão ou ao infrator da lei.

Rossinholi (2002) analisou o período de 1892 a 1920, procurando compreender quais eram os alunos que freqüentavam as escolas primárias públicas de São Paulo daquelas décadas e qual foi a capacidade da escola de lidar com a diversidade social, econômica e étnica que se apresentava. Segundo a autora, foi possível concluir que houve um expressivo esforço do Estado, resultando na incorporação de parcelas significativas da população às escolas de então, mas também foi possível reconhecer as limitações daquela estrutura de ensino público, uma vez que parcela considerável da infância paulista foi dela excluída.

Para além das justificativas dos regulamentos/regimentos para a aceitação ou negação de matrículas às crianças catarinenses pelas suas condições, cabe refletir também, sobre a possível concepção de infância presente na proposta de escolarização vigente.

Todavia, vale destacar que a concepção de infância não é dada a priori, mas se constrói a partir daquilo que se impõe pelos regulamentos/leis, pelos saberes advindos das ciências, pelas experiências nos diversos espaços sociais nos quais as crianças e adultos compartilham.

Ao que se refere à negativa de matrícula nos grupos escolares às crianças consideradas “imbecis e os que, por defeito orgânico, forem incapazes de receber instrução no estabelecimento”, pode-se tomar os saberes que emergiam à época, advindos da psicologia e dos testes que procuravam medir a capacidade cognitiva das crianças; e também da eugenia.

Para Gouvêa (2008a, p. 553-554) a construção dos testes de QI (quociente de inteligência), por Binet e Simon (1911), tornou possível a construção de escalas padrão do desenvolvimento intelectual, com medição de grandes populações, como a população escolar.

Os primeiros testes de inteligência, propriamente ditos, foram desenvolvidos por Alfred Binet e Theodore Simon (1911), no início do século XX, e começaram a ser utilizados em 1904.

Em princípio, Binet pretendia criar um instrumento que possibilitasse o diagnóstico objetivo de deficiências mentais, além de medir a gravidade da deficiência. Para tanto, Binet formulou vários questionários, que foram

aplicados em grupos de crianças de diversas faixas etárias, permitindo com isso o conceito de “idade mental”.

Segundo as perspectivas teóricas mencionadas, pela comparação entre idade mental (medida pelo teste) e idade cronológica (ou biológica), seria possível saber se uma criança tinha desenvolvimento atrasado ou acelerado, e seria possível ainda saber o quão avançada ou atrasada ela estava em comparação às outras crianças de mesma idade. Em 1906, na universidade de Stanford, Lewis Madison Terman publicou uma versão aprimorada dos testes de Binet, que prontamente foi reconhecida, à visão da época, como a melhor bateria de testes de inteligência. A partir disso, foi introduzido o conceito de “quociente de inteligência” (QI), representando a idade mental multiplicada por 100 e dividida pela idade cronológica²².

Por meio dos estudos mencionados acima, se descortinava a possibilidade de medir não somente a capacidade individual da criança, mas a de estabelecer relações entre ela e outras da mesma idade. Isto correspondia para compor, além de uma idade cronológica para as crianças freqüentarem as escolas primárias, uma idade mental/intelectual, cuja escala a colocaria como apta ou não para cursar um determinado ano/nível de ensino.

A concepção de infância presente nas prescrições para a matrícula nas escolas primárias, também estivera relacionada aos aspectos da eugenia. Segundo Veiga (2007, p. 212), o termo eugenia foi cunhado por Francis Galton (1822-1911) e se deteve na investigação da transmissão de caracteres hereditários e, por meio dela, exprimiu-se a visão de sociedade dos “bem-nascidos”.

No I Congresso Nacional de Proteção à Infância, ocorrido em 1925, no Rio de Janeiro, Mario de Alcântara Vilhena ainda proclamava em sua exposição – A Proteção Moral à Infância – que era pois,

(...) da eugenia o futuro do Brasil; à eugenia cabe a formação do povo sadio, a pátria do amanhã. Não lhe basta correr em socorro da raça atual, combatendo o alcoolismo e as infecções e intoxicações outras que estiolam os homens de hoje; é mister também praticar a puericultura, formar o homem desde o embrião. (BRASIL, 1925, p. 125).

²² Para uma leitura acerca desses testes é possível consultar: SPERLING, Abrahan; MARTIN, Kennet, 2003.

Com essas justificativas, pretendia-se afastar das escolas primárias as moléstias e maus hábitos – os que padecessem de moléstia repugnante ou contagiosa ou que não tivessem sido vacinados, não poderiam ser matriculados – que colocassem em risco a escola dos “bem-nascidos”.

Em consonância às idéias de Gouvêa (2004b), ressalta-se que as formas de apropriação das diferentes infâncias, tinham em vista não apenas o momento cronológico do indivíduo, mas sua identidade étnica, de gênero, grupo social.

Nesse sentido, a definição de infância não assume um significado unívoco, remetido exclusivamente à faixa etária que as crianças deveriam ter para freqüentarem a escola primária e ao momento de vida do indivíduo.

A identidade infantil e, no caso desta pesquisa, a idade para se escolarizar a infância esteve associada a múltiplos fatores: à condição social da infância, à inserção da criança num grupo social e de gênero que se superpõe à condição geracional.

As matrículas das escolas preliminares aconteceriam nos meses de fevereiro e julho, fora estas datas, só seriam aceitas novas matrículas quando entendessem não prejudicar o ensino.

Quanto ao cancelamento das matrículas nos grupos escolares, este deveria cumprir o regulamento e/ou regimento próprio. Do mesmo modo, o funcionamento dos grupos escolares e o exercício das aulas e dos exames anuais, vigorariam de acordo com o respectivo regimento e regulamento.

O Título IV dos regulamentos da instrução pública (1911/1914), trata da obrigatoriedade do ensino, conforme a faixa etária mencionada anteriormente, sob pena de multas pecuniárias, no perímetro de dois quilômetros onde houvesse escola pública “(...) as crianças (...) serão obrigadas a frequentar-a, salvo freqüência em escola particular, ou aprendizagem na propria casa” (SANTA CATHARINA, 1914b, p.37).

O quadro a seguir demonstra o número de escolas e de matrículas existentes e mantidas pelo governo estadual, em parte dos anos do período da pesquisa:

MATRÍCULAS DAS ESCOLAS ISOLADAS, GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS REUNIDAS CATARINENSES ENTRE 1914 E 1935						
Ano	Número de escolas isoladas estaduais	Matrículas	Número de grupos escolares	Matrículas	Número de escolas reunidas	Matrículas
1914/1915	189	6.394	7	2.233	—	—
1916	253	10.413	7	1.966	—	—
1917	253	10.413	7	1.966	—	—
1918	267	10.362	9	3.730	2	410
1919	423	11.537	10	4.072	2	799
1924	543	27.907	11	3.590	7	1.128
1925	554	27.624	11	3.652	9	1.427
1926	557	28.326	10 de 1ª classe 11 de 2ª classe	1.929 3.722	—	—
1927	593	30.542	11 de 1ª classe 11 de 2ª classe	3.726 2.043	—	—
1928	673	34.379	11 de 1ª classe 12 de 2ª classe	3.846 2.225	—	—
1929	690	38.798	12 de 1ª classe 13 de 2ª classe	4.577 2.546	—	—
1935	818	45.621	49	13.056	—	—

Quadro 2: Matrículas das escolas isoladas, grupos escolares e escolas reunidas catarinenses entre 1914 e 1935.

Fonte: SANTA CATHARINA: 1915, 1916a, 1917, 1918, 1919, 1924, 1925, 1926a, 1928a, 1936a.

O índice de matrículas nas escolas nem sempre correspondia aos números de frequência. Aquela, grosso modo, ficava além desta.

Observa-se, como exemplo, relativo ao ano de 1925, a seguinte realidade das escolas catarinenses:

ESCOLA	MATRÍCULA	FREQUÊNCIA
Escolas isoladas	27.624	23.394
Grupos escolares	3.652	2.872
Escolas reunidas	1.427	1.060

Quadro 3: Matrícula e frequência nas escolas isoladas, grupos escolares e escolas reunidas, em 1925.

Fonte: SANTA CATHARINA, 1925.

O fato de haver uma exigência legal quanto ao número de matrículas para o funcionamento de uma escola isolada ou um grupo escolar e o fato de a frequência nem sempre corresponder ao número de matrículas, pode levar a considerar que, em certos casos, a lei estar-se-ia cumprindo por uma “burla”. (FARIA FILHO, 1998, p. 117). Todavia, poderiam haver outras razões para que as matrículas não correspondessem à frequência.

2.2.3 As condições materiais das crianças

Outras recomendações que, talvez, suscitem questionamentos acerca das atribuições necessárias para a frequência nos grupos escolares, refere-se às condições materiais das crianças. De acordo com o regimento interno, nessas escolas era preciso:

- “trajar-se asseiadamente e calçar-se em dias determinados pelo director” (SANTA CATHARINA, 1911b, p. 14).
- “Comparecer calçado nos dias de festas realizadas no estabelecimento (...). Os alumnos podem freqüentar as aulas calçados ou descalços” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 54 e 55).

Outros aspectos das condições materiais das crianças, além das suas vestimentas, poder-se-iam fazer presentes para que as crianças vivenciassem sua escolarização de modos distintos – ausência às aulas para ajudar a família nas atividades domésticas ou da agricultura, como já mencionado anteriormente. Ou mesmo, a impossibilidade de aquisição de materiais escolares, etc.

Em relação às condições materiais das crianças que freqüentavam as escolas primárias no Brasil, o relatório da Conferência Interestadual de Ensino Primário, ao citar a obrigatoriedade do ensino como algo essencial, afirmava que “(...) a obrigatoriedade da frequência exige um serviço de assistência aos alumnos indigentes, aos quais teem de ser fornecidos livros e material escolar como em muitos casos até vestidos e alimentação”. (BRASIL, 1922, p. 96).

O tema que fora tratado em âmbito nacional, talvez, pudesse ser compreendido como realidade presente nos diversos Estados brasileiros, reservadas as devidas especificidades de cada contexto.

Uma possibilidade de análise sobre o contexto catarinense, que leva a perceber uma distinção da infância, de acordo com suas condições materiais, pode ser feita tomando-se o que previa o regimento dos grupos escolares, acerca dos aspectos das vestimentas das crianças, perceptíveis nas imagens que seguem.

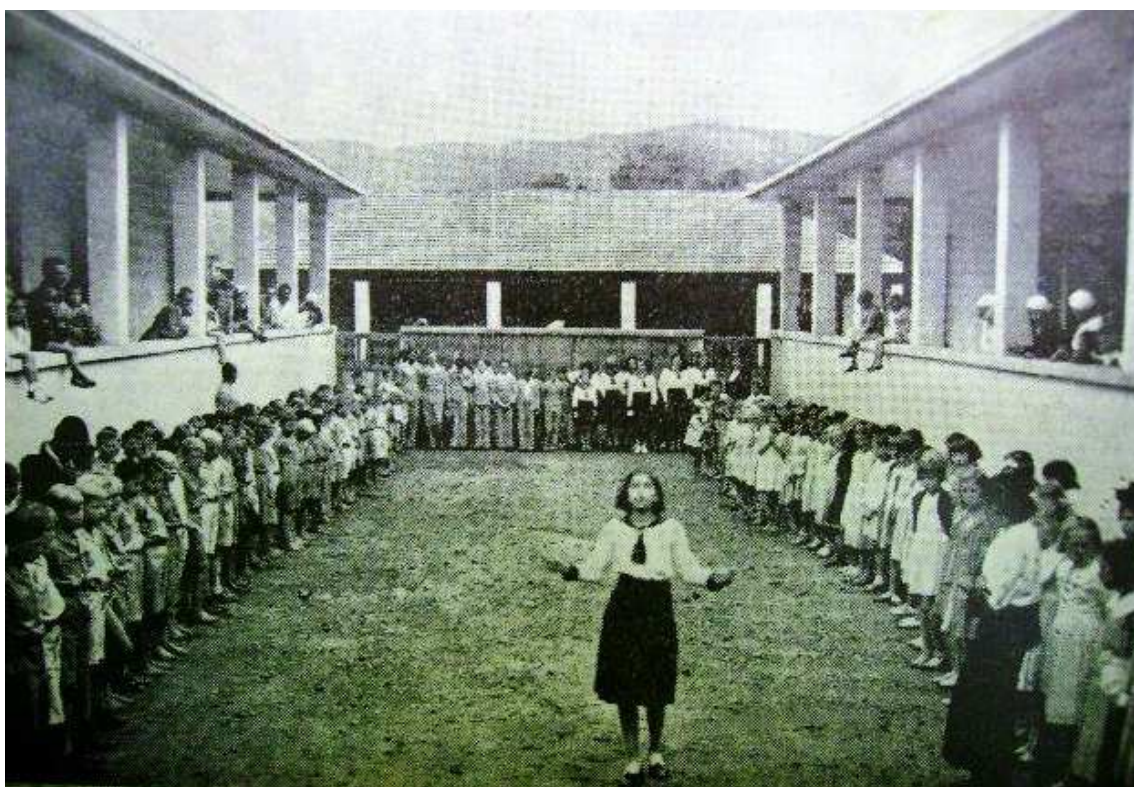


Figura 8: Encerramento do ano letivo do Grupo Escolar Paulo Zimmermann de Rio do Sul.

Fonte: SANTA CATHARINA, 1937.

Embora se possa apreender que os trajes usados pelas crianças não se apresenta de modo uniforme por todo o grupo de crianças, é possível perceber que esse fato não concorreu para que nenhuma delas ficasse à parte das comemorações. Entretanto, por outro olhar, evidencia-se que as crianças uniformizadas são aquelas que ganharam relevo no ato.

A aluna destinada à declamação de uma poesia ou outro texto qualquer, encontra-se rigorosamente uniformizada, bem como os demais alunos em

destaque – ao fundo da foto – que também aparentam que participaram de um momento relevante do cerimonial. As outras crianças, com trajes diversos, calçadas ou não, permanecem nas laterais, de perfil, parecendo observar a atuação dos protagonistas da cena. A cena aparenta que a partir da apresentação das suas vestimentas, as crianças se representavam no cerimonial de modos distintos.

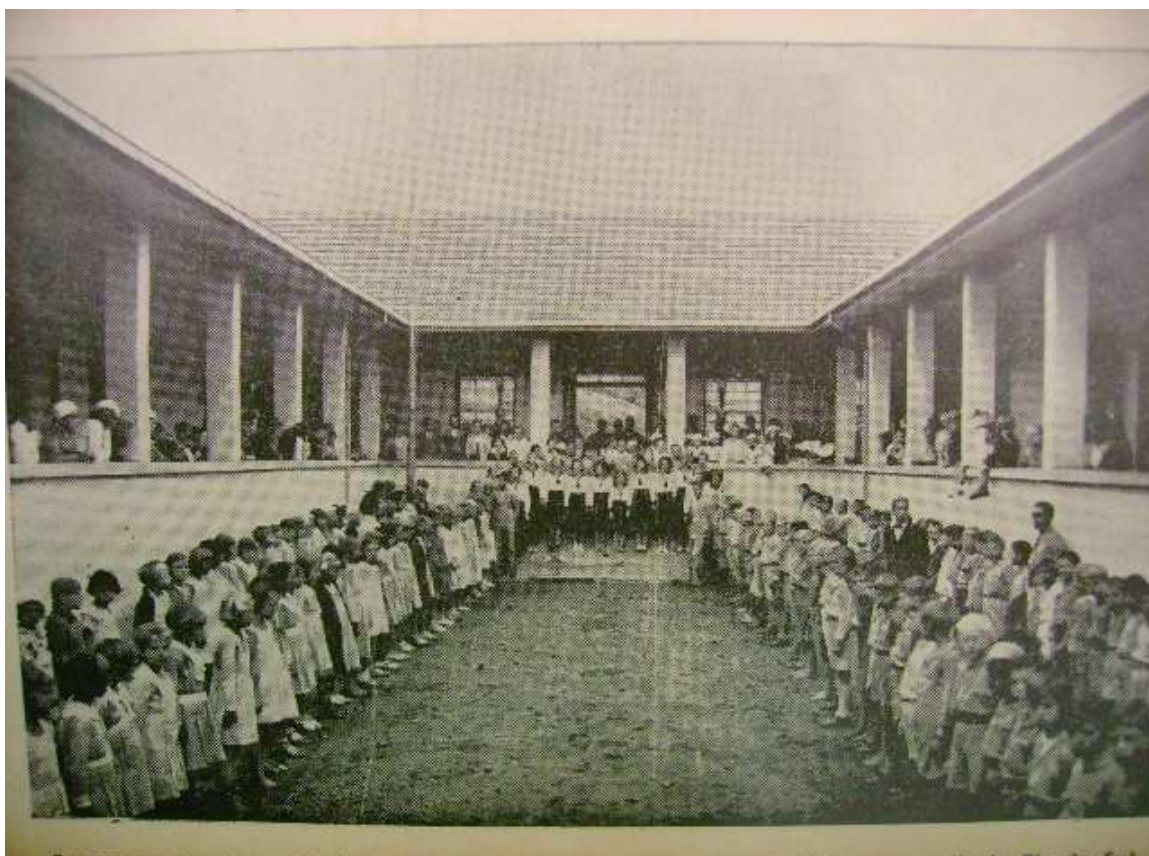


Figura 9: Encerramento do ano letivo do Grupo Escolar Paulo Zimmermann de Rio do Sul.

Fonte: SANTA CATHARINA, 1937.

As festas escolares – cívicas ou de comemorações mais festivas – também contribuíam para dar visibilidade às escolas republicanas catarinenses e “como complemento à educação cívica dos alunos e do povo” (SILVA, 2006, p. 71). Assim, a visibilidade também deveria ocorrer, tendo como requisito a uniformização/homogeneização das vestimentas das crianças.

Era importante demarcar os trajes das crianças nos momentos de festas cívicas, desfiles patrióticos ou congêneres, pois essas ocasiões transcendiam os espaços escolares e a própria uniformização. As celebrações e vestimentas contribuíam para representar aquilo que a escola pretendia estabelecer: uma escola da ordem, do civismo. Uma escola da república.

Souza (2004, p. 269) relata acerca das festas escolares no Paraná, onde “cumpriam missão civilizadora dos hábitos, dos costumes” que transcendiam aos ambientes escolares.

Nesse sentido, para além dos espaços escolares, Bencostta (2006) percebe – em fontes iconográficas – os desfiles patrióticos realizados pelos grupos escolares nas ruas da capital paranaense, como demarcação da memória e cultura cívica e como festas de celebração à república.

Os festejos escolares nas primeiras décadas republicanas tinham o intuito de “(...) combinar o despertar das sensibilidades com o sentimento de solidariedade nacional” (VEIGA E GOUVEA, 2000, p. 142).

Pintassilgo (1998, p. 162) discute os ideais republicanos que atribuíam à escola primária “(...) o principal papel no que diz respeito ao desenvolvimento do patriotismo no coração dos jovens portugueses”.

O autor trata de um ideal de educação cívica, que se tornou nuclear no projeto político da República portuguesa. Nessa defesa, permite perceber como a pedagogia cultural e política ultrapassam a escola primária enquanto instituição, fazendo-se representar nas festas e cultos à pátria, visando solidificar a consciência nacional.

Além das festas de encerramento do ano letivo ou as relativas às datas cívicas, outras festividades ou momentos faziam parte do cotidiano escolar catarinense. Talvez, com menos pompa nas suas comemorações, e com menos rigor nas suas vestimentas, mas também remetem às condições materiais diferenciadas das crianças que freqüentavam tanto os grupos escolares quanto as escolas isoladas.



Figura 10: Orquestra do Grupo Escolar Luiz Delfino – Festejos do Dia da Criança. Fonte: SANTA CATHARINA, 1936d.



Figura 11: Dia de Exame da Escola Estadual de Mosquitinho, década de 1930. Fonte: Acervo iconográfico do Arquivo Público e Museu Histórico de Rio do Sul.



Figura 12: Escola Isolada Estadual de Fruteira.

Fonte: Acervo iconográfico do Arquivo Público e Museu Histórico de Rio do Sul.

As diversas (re)organizações do ensino primário catarinense, por meio de suas reformas educativas entre 1910 e 1935, estabeleceram-se por tentativas de instalação de escolas, com todo o engendramento pertinente a elas. Todavia, isso não se fez sem as tensões próprias provenientes de intenções que procuravam homogeneizar a infância por meio da escola primária – grupos escolares e escolas primárias –, mas que, ao mesmo tempo, concorriam para que diferentes infâncias fossem vivenciadas nesses espaços educativos.

Ao que se refere às práticas educativas nas escolas primárias, outros sujeitos, além das crianças, compareciam para efetivação dos propósitos estabelecidos. O professor e o inspetor de ensino, por suas funções estabelecidas – docência e inspeção – contribuíam, ou assim deveriam, para a educação da infância nas escolas primárias.

2.3 DOCÊNCIA E INSPEÇÃO: PONTOS DESTACADOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA

2.3.1 Professor: um profissional da educação

Dentre todos os profissionais da educação, o professor define-se como aquele que mais diretamente estivera ligado à escolarização da infância.

A pessoa do professor fazia-se presente até mesmo em escolas – no caso das isoladas – onde não havia a presença de diretor ou de qualquer outro servidor que não a dele próprio.

É certo que a atuação e presença do professor foram, por diversas ocasiões, questionadas tanto em relação a sua assiduidade como também do seu fazer pedagógico junto às crianças, quanto ao método de ensino utilizado e sobre sua formação, como se verá no decorrer deste item.

Reservadas as críticas e dada a importância desse profissional atribuída pelos mentores e articuladores das reformas e (re)organizações educacionais entre 1910 e 1935, fatores relacionados ao professorado catarinense são mencionados com frequência nas fontes consultadas.

Os regulamentos da instrução pública (SANTA CATHARINA, 1911b, 1914b), elencavam as atribuições dos professores. As observâncias sobre as incumbências dos professores são mais pormenorizadas no artigo de número 94, do regulamento de 1914, do que ocorria no regulamento de 1911.

Em primeiro lugar, caberia aos professores e diretores cumprir o regulamento da instrução e as ordens dos seus superiores hierárquicos. Deveriam dar exemplo de moralidade e polidez em seus atos dentro e fora da escola; dar aulas onde fossem designados, utilizando somente os livros adotados pelo governo, e procurando manter a máxima disciplina e asseio; comunicar aos superiores quando não houvesse aula e os motivos deste ocorrido; zelar pelo patrimônio público da escola; fazer parte de bancas de exames, quando fossem requisitados; comparecer com os alunos às festas escolares; comparecer à sede da escola em que servir até 20 de fevereiro de cada ano, sob pena de suspensão de oito dias; obedecer às disposições do regimento, quando em grupos escolares.

Outra orientação, especificamente, direcionada aos professores dos grupos escolares assegurava que estes teriam “(...) uma gratificação de Rs. 100 \$ 000, quando a porcentagem da promoção for superior a 70%, durante dois anos consecutivos, nas classes que effectivamente tiverem regido (...)” (SANTA CATHARINA, 1914b, p.31). Este desempenho seria verificado pelo diretor do grupo e pela banca examinadora dos exames finais.

Relativo ao professor, os regulamentos deliberavam que a regência das escolas masculinas deveria ser atribuída a um professor e a das femininas ou mistas a uma professora.

No exercício da função pública, o professor teria como sua principal missão “[...] educar physica, moral, e intellectualmente, de accordo com os respectivos programmas, os alumnos que se matricularem nas escolas do Estado”, de modo que não poderia “[...] occupar os alumnos em misteres extranhos ao ensino” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 28).

Além disso, não era permitido ao emprego de professor público exercer outra função, remunerada ou não. No entanto, era permitido o ensino particular, fora do horário escolar. Também não se admitia que o professor residisse fora da localidade, onde estava a sede da escola e nem que dali se ausentasse sem licença, mesmo durante o período de férias.

Um fator evidenciado ao longo do período histórico abordado nesta pesquisa, estreitamente ligado aos professores, diz respeito à formação desses profissionais para se efetivar a *boa marcha do ensino* em Santa Catarina.

Orestes Guimarães, ao propor a reforma da instrução pública catarinense em 1910, teve como uma de suas metas prioritárias a (re)organização da Escola Normal, apostando que isto seria um dos pontos para o êxito da reforma e, consequentemente do ensino primário. Desse modo, a formação (ou não) dos professores, condizente com os objetivos educacionais propostos, teria influência direta na escolarização da infância catarinense. A partir de então, outras determinações referentes a esta questão foram evidenciadas, chegando-se na reforma educacional de 1935, com outras especificidades relacionadas a este quesito.

2.3.2 A formação dos professores

A formação do professorado catarinense consiste em uma questão, intrinsecamente ligada à escolarização da infância, e que perpassou todo o período destacado por esta pesquisa.

Orestes Guimarães, articulador da Reforma da Instrução catarinense de 1910, interrogava como perseverar na educação das crianças “sem professores idôneos e capazes”? Sem eles, “(...) o ensino não passa de uma panacéia com que os poderes publicos alimentam e enganam as esperanças das gerações que surgem”. Constatação que levava Orestes Guimarães a afirmar que era necessário investir na base e “a base é a Escola Normal”. (SANTA CATHARINA, 1914a, p. 137).

Em decorrência da reforma educacional de 1910, no decreto n. 572 de 1911, apresentavam-se as modificações feitas na referida escola, dentre elas: desdobram-se algumas matérias de ensino que se julgava insuficientemente dadas; criaram-se as cadeiras de *pedagogia* e *psycologia* por considerarem serem indispensáveis a quem se dedicava ao magistério; restabeleceu o ensino da língua alemã e restringiu o ensino do francês.

A confluência entre as disciplinas de psicologia e pedagogia para a formação dos professores, encontrava suas argumentações na crença do papel edificante que a primeira poderia ter sobre a segunda. Outrossim, a formação pretendida aos professores, por influência das disciplinas citadas teria, supostamente, o objetivo de sedimentar o conhecimento sobre a criança como objeto de investigação e os modos de proceder na educação da mesma. Na defesa de Warde (1997, p. 303), a formação do magistério no final do século XIX e início do XX, tanto na Europa quanto nas Américas, esteve marcada por dois princípios:

Primeiro, os estudos pedagógicos são alimentados por várias disciplinas auxiliares; segundo, a prática pedagógica só pode desembaraçar-se do ‘bom senso’ e da doutrina do ‘dom’ se aprender com a psicologia os procedimentos experimentais, bem como o seu objeto e destinatário privilegiado: a criança.

Para Guimarães, tomar a Escola Normal como “base”, não era somente investir na reformulação do currículo, seria, acima de tudo, apostar na apreensão do método intuitivo de ensino pelos futuros professores.

Para Orestes Guimarães, (re)formular as concepções e prática pedagógica dos docentes, era preciso alterar o programa de ensino da Escola Normal, todavia, vinha na “ordem secundária”. Prioritariamente, era preciso assegurar a assimilação do método intuitivo. (SANTA CATHARINA, 1912).

Observa-se que a atenção dirigida ao programa de ensino e também à insistência na difusão do método intuitivo vem ao encontro das novas necessidades da criança/infância, disseminadas pelos saberes científicos, advindos da pedagogia e da psicologia.

Porém, naquele período, nem todos os professores do Estado recebiam a formação na Escola Normal. Os professores com formação nas escolas complementares também estariam habilitados ao magistério, muito embora, não se possa atestar de todo que a realidade catarinense, à época, era, definitivamente, desse modo. Pode-se considerar que havia até mesmo, aqueles a quem o Estado julgava sem qualquer preparo para assumir o magistério, chamados de professores provisórios.

Os professores formados pela Escola Normal poderiam estar mais cotados à docência nos grupos escolares e, em segundo plano, os complementaristas. Os provisórios apresentavam-se, em maior proporção, nas escolas isoladas, sobretudo nas zonas rurais.

Segundo o governador Vidal Ramos (Santa Catharina, 1914a, p. 154), as escolas complementares criadas pelo Decreto n. 604 de 1911, não seriam “(...) propriamente estabelecimentos de ensino profissional”. O governador afirmou que o professor Orestes Guimarães salientou que essa categoria de escolas teria como “(...) escopo completar o ensino iniciado nos grupos”. Porém, argumentou que a criação das escolas complementares pretendia “(...) elevar o nível do ensino e estabelecer uma corrente de candidatos ao magistério público”.

O curso complementar teria a duração de três anos e seu programa de ensino seria correspondente ao empregado nos dois primeiros anos do curso normal, dividido ao longo dos três anos de formação. A conclusão do complementar habilitaria o diplomado a matricular-se no último ano do normal.

Quanto aos professores provisórios, os antigos interinos, dizia-se que era necessário um novo plano de habilitação e também de contratação para esses professores. Afirmava-se que era “(...) manifestadamente insuficiente e

até ridícula a exigência do antigo Regulamento”. Naqueles casos, admitia-se, de modo precário, como “(...) professor público quem sabia ler, quem conhecia as quatro operações e alinhava um ditado”. (SANTA CATHARINA, 1914a, p. 154).

Apesar de o Estado ter como meta atingir a categoria dos professores provisórios com a medida relacionada à contratação, outras mais decisivas à formação não são citadas no relatório do Governador Vidal Ramos (SANTA CATHARINA, 1914a). Todavia, uma formação mais específica a esses professores, como se verá na seqüência, foi mencionada após a Reforma da Educação Popular de 1935.

A situação dos professores – normalistas, complementaristas e provisórios – e os conflitos decorrentes da sua formação, leva a interrogar se as crianças das escolas primárias catarinenses poderiam vivenciar seu processo de escolarização de modos distintos a partir da formação de seus mestres.

A resposta é imprecisa. Mas, é possível considerar que deveria ser o “tom” freqüentar uma escola cujo currículo e o contato com o “método de ensino intuitivo”, eram considerados o que havia de mais moderno no final do século XIX e primeiros anos do século XX. Dizia-se, “equiparava-se ao que era desenvolvido nas principais escolas dos Estados Unidos”. (TEIVE, 2003, p. 221; 2008).

Pode-se considerar também que aos complementaristas e, especialmente aos provisórios, a formação por meio dos princípios acima, ocorria de modos distintos. As diferenças no currículo ou mesmo da formação já existente e, por vezes, julgada pelos dirigentes educacionais e políticos, como insuficiente, tinham conseqüência na formação dos professores. Além disso, o contato com o método intuitivo e a apropriação do mesmo eram fatores colocados na pauta dos debates e preocupações dos dirigentes e, em muitos casos, nem sempre correspondiam aos ideais pretendidos.

O primeiro ano de governo de Hercílio Pedro da Luz²³, mais comumente chamado de Hercílio Luz, é marcado por algumas reformulações referentes à instrução pública. Estas são percebidas indiretamente pelo ensino primário catarinense. Logo no início do item referente à instrução pública, Hercílio Luz faz observações quanto aos atos governamentais nesse setor, onde, na sua defesa, os gastos com o ensino não teriam sido diminutos. Motivo este, segundo o governador, que elevava o Estado de Santa Catarina à merecida “fama” que usufrui entre seus pares de federação brasileira.

Outro destaque foi dado aos problemas que se atam ao ramo administrativo da instrução pública, que mereciam o mais intenso estudo no sentido de estar “(...) sempre retocando a nossa organização (...). O aparelhamento já é bom, mas é preciso que vá evoluindo de acordo com as nossas necessidades e possibilidades”. (SANTA CATHARINA, 1919, p. 31).

O governador, à sua visão, deixa fluir aspectos que naquele momento careciam de medidas imediatas e cabíveis nas possibilidades do Estado. Dos fatores preponderantes que deveriam ser observados, estava o preparo e orientação dos professores como condição para o melhoramento eficiente do ensino. Esta indicação estava ligada à necessidade de reformulação dos programas de ensino das escolas normais, estabelecendo perfeita ligação entre as matérias estudadas e o programa dos estabelecimentos de ensino primário²⁴. A formação docente daqueles que iriam preparar as novas gerações, também era vista como fator preponderante para o progresso social advindo dos investimentos na educação.

Foi com este objetivo que uma das medidas tomadas na gestão de Hercílio Luz, consistiu na reforma do regulamento e programa da Escola Normal.

²³ Hercílio Pedro da Luz, nasceu em Desterro no dia 29 de maio de 1860 e faleceu em Florianópolis em 20 de outubro de 1924. Engenheiro e governador de Santa Catarina por três vezes, de 28 de setembro de 1894 a 28 de setembro de 1898, de 4 de agosto de 1918 a 1922 e de 1922 a 1924. Foi também senador da república em 1900, 1905 e 1915. Como governador realizou inúmeras obras de saneamento da capital catarinense, e construiu a primeira ponte que ligou a Ilha de Santa Catarina ao continente, a ponte Hercílio Luz. Teve como um de seus principais colaboradores Edmundo da Luz Pinto, neto do Marechal e Deputado Geral Francisco Carlos da Luz. In. CORRÊA, Carlos Humberto. **Os governantes de Santa Catarina de 1739 a 1982: notas biográficas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.

²⁴ Esses aspectos também foram alicerces da Reforma de 1935, articulada por Aristiliano Ramos.

Todavia, embora se pretendesse, o empreendido não se fez por uma completa “remodelação²⁵”. Isto, segundo o governador, exigiria um investimento financeiro o qual o Estado não poderia arcar naquele momento. Desse modo, não ocorreu um acréscimo de disciplinas no curso normal. O que se procedeu foi num aprofundamento das disciplinas já existentes sendo distribuídas num currículo de quatro anos de estudo (SANTA CATHARINA, 1919, p. 32).

O aprofundamento dizia respeito aos seguintes conteúdos programáticos: “[...] noções de educação cívica ao programma de pedagogia e pontos de hygiene á cadeira de historia natural”. De acordo com o relatório de Hercílio Luz, esta “remodelação²⁶”, procurou “(...) estabelecer perfeita ligação entre as matérias estudadas e o programma dos estabelecimentos de ensino primário (...)” (SANTA CATHARINA, 1919, p. 32).

Quanto à revisão dos programas das escolas complementares afirmou que não houve ampliação ou aprofundamento dos programas de ensino, uma vez que o curso de três anos “satisfaz perfeitamente ao fim primordial dessa instituição que é complementar o ensino primário ministrado nos Grupos Escolares” (SANTA CATHARINA, 1919, p. 31).

O Coronel Antônio Pereira da Silva e Oliveira²⁷, vice-governador de Santa Catarina, assume em nove de maio de 1924 a direção do Estado.

Sua mensagem de governo datada de vinte e dois de julho de 1924, retratava, segundo ele, o progresso do ensino público “(...) muito tem contribuído para o bom nome do nosso Estado em todo o país (...)”. (SANTA CATHARINA, 1924, p. 20).

Dentre as ações listadas por parte do governador, relativas ao ano administrativo de 1923, estava, novamente, uma reorganização²⁸ da escola normal e modificações no programa de ensino das escolas complementares. Em 1923, o curso normal passa de quatro para três anos de duração. Oliveira

²⁵ O termo “disciplinas” aqui empregado quer significar “disciplina-saber”.

²⁶ A remodelação referida ocorreu em cumprimento da Lei n.1.187, de 05 de outubro de 1917, em observação ao decreto n. 1.205 de 19 de fevereiro de 1919.

²⁷ Antônio Pereira da Silva e Oliveira relata: “a 9 de maio próximo passado, coube-me a honra de assumir o Governo do Estado, em vista da viagem que o sr. Dr. Hercílio Pedro da Luz, a conselho médico, teve de empreender á Europa, a fim de se restabelecer da grave doença que o acommettera”. (SANTA CATHARINA, 1924).

²⁸ As (re)organizações estiveram sob a Lei n. 1.448 de 29 de agosto de 1923. Autorizava modificações nos programas de ensino das Escolas Normais e Complementares.

salienta que isto não trouxe prejuízo para o currículo e para a formação dos professores, pois, “os complementaristas que, até aqui, eram admitidos no terceiro anno do curso normal, passaram agora a matricular-se no primeiro anno do mesmo curso” e que, nesse sentido, houvera um aumento de um ano na formação dos normalistas. (SANTA CATHARINA, 1924, p. 23).

Em Santa Catarina, no ano de 1926, fomentou-se a primeira conferência estadual do ensino primário, que ocorreu em 1927.

Para organização da Primeira Conferência Estadual do Ensino em Santa Catarina, formou-se uma comissão²⁹, sob a presidência do Secretário do Interior e Justiça – Cid Campos.

Além da comissão acima, os Anais da conferência apresentam uma ampla lista de convidados e demais participantes.

Na conferência foram tratadas quatorze teses³⁰, as quais influenciaram outras determinações na esfera da instrução pública do Estado.

O relatório apresentado pelo Secretário do Interior e Justiça – Cid Campos –, em 1928, procurou descrever ao governador Adolpho Konder algumas medidas adotadas, a partir da realização da Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário.

²⁹ A comissão foi composta pelos seguintes nomes: Antonio Mâncio da Costa (Diretor da Instrução Pública de Santa Catarina); Orestes Guimarães (Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União, em Santa Catarina); Francisco Barreiros Filho (Diretor da Escola Normal de Santa Catarina); Luis Sanches Bezerra da Trindade (Inspetor Escolar do Estado de Santa Catarina).

³⁰ Foram as seguintes *theses*: 1ª – Quaes as vantagens do ensino da leitura pelo methodo analytico? Pode esse methodo ser generalizado a todas as escolas estaduaes?; 2ª – Quaes as vantagens do uso de mappas de Parker no ensino inicial da arithmetica pratica? Será possível a usança desses mappas nas escolas isoladas ruraes?; 3ª – Como devem ser ministrados o ensino da geographia e cartographia nas escolas primarias elementares? Qual a correlação entre essa e outra matéria? Convem o ensino da cartografia nas escolas ruraes? De que fórmula?; 4ª – Como deve ser ministrado o ensino da historia pátria e educação cívica nas escolas primarias e complementares? Em que deve consistir o ensino da historia e educação cívica nas escolas ruraes?; 5ª – Quaes as noções de hygiene que, de preferênciã, devem ser ministradas nas escolas nas zonas ruraes?; 6ª – Em que deve consistir os trabalhos manuaes nas escolas primarias e complementares? Tem elle sido profícuo nas escolas do Estado e do País? Há possibilidade de torna-lo mais profícuo no Estado, em particular, e no País, em geral? De que fórmula?; 7ª – Qual o valor do mestre-escola na formação educacional dos povos?; 8ª – Vantagens dos cursos noturnos na desanalphabetização do País?; 9ª – A escola como *seminarium* de trabalho immediato. Ensaíos realizados nesse terreno (Decroly, Paul Robin e Ferrière); 10ª – É compatível o ensino normal primário com uma adaptação do mesmo aos nossos cursos gymnasiaes?; 11ª – Há vantagens de descongestionar o ensino normal e o complementar, no Estado, do acervo de disciplinas que os compõem?; 12ª – Quantos anos deve ter o currículo normal?; 13ª – Inspeção escolar. Como deve ser feita?; 14ª – Como deve o Estado encarar o ensino profissional?. **SANTA CATHARINA**, 1927b.

De acordo com Cid Campos um aspecto que mereceu atenção da comissão, dizia respeito aos programas específicos para as modalidades de escolas existentes. Esta comissão procedeu numa análise dos programas em vigor nas escolas do Estado. Nesse empreendimento, foram eliminados ou coordenados pontos em comum dos programas.

A comissão, neste particular, adstringindo-se aos dictames da hodierna didactica, antes do mais diligenciou organizar programmas que, segundo o voto unânime da CONFERÊNCIA ESTADUAL DO ENSINO, reunida nesta capital, em junho de 1927, pudessem ser ministrados e recordados no prazo do anno lectivo catharinense, sendo esse julgamento de real valor ao aprendizado da infância e da juventude. (SANTA CATHARINA , 1928b, p. 160).

De igual modo, o governador Adolpho Konder (SANTA CATHARINA, 1928a, p. 54) menciona as questões e sugestões de ordem técnica e administrativa, discutidas e ventiladas na citada conferência. Também argumentou que estava certo da necessidade inadiável de remodelar o plano estrutural do aparelho escolar de modo a articular a unidade do ensino público e a preencher lacunas existentes para “a boa marcha da ensinança pública”.

O governador Adolpho Konder, afirma – na mesma mensagem de governo – que uma das medidas elementares, seria promover a articulação entre a formação e a prática dos docentes. O relatório discorre ainda acerca da generalização do método analítico de leitura, e da impossibilidade de efetivação, devido à falta de recursos humanos. Ou seja, de docentes habilitados.

Nessa articulação, uma lacuna a ser preenchida, dizia respeito à

criação de jardins de infancia junto aos grupos escolares de 1.ª classe e a de uma escola de aplicação, onde nossos futuros professores aperfeiçoassem os estudos para o exercício do magistério, viriam solver essa desarticulação, preparando, de modo cabal, discentes e docentes para os trabalhos da escola e levando o nosso ensino publico ao nivel do de outros Estados da União, no ponto de vista da uniformidade e unidade technicas. (SANTA CATHARINA, 1928a p. 54).

Desse modo, o governador sinaliza uma outra faixa etária que deveria ser escolarizada: as crianças que freqüentariam os jardins de infância. É certo

que também fica mais explícito que isto estaria a serviço da formação prática docente dos futuros professores.

Nesse sentido, era necessária a criação de jardins de infância junto aos grupos escolares de 1ª classe e a de uma escola de aplicação. Assim, os futuros professores poderiam aperfeiçoar sua formação de modo prático “(...) levando o novo ensino público ao nível do de outros Estados da União” (SANTA CATHARINA, 1928a, p. 54).

Souza (2004) investigou a configuração de uma forma e cultura escolar nos jardins de infância e nos grupos escolares, compreendendo estas instituições educativas como componentes do projeto civilizador republicano paranaense nas duas primeiras décadas do século XX. Dessa investigação, percebeu que os primeiros jardins de infância do Paraná também se configuraram junto aos espaços dos grupos escolares e de algumas escolas normais.

O relatório de Cid Campos, de 1928, informava sobre outros aspectos da instrução pública catarinense. Entretanto, dava relevo à reformulação dos programas e horários, estabelecida por influência da Conferência Estadual do Ensino, ocorrida em 1927.

No dia 27 de julho de 1928, a comissão deu por encerrada a revisão dos programas e horários. Estabeleceu em primeiro lugar o descongestionamento dos programas; a coordenação dos pontos selecionados; a seriação gramatical, de escola para escola, a partir das isoladas, passando aos grupos escolares, complementares e escola normal. Decidiu-se que o programa de cada ano subsequente seria, por princípio, uma recapitulação ampliada do ano anterior (SANTA CATHARINA, 1928b, p. 1591-161).

A comissão responsável pelos trabalhos acima, finaliza com a sugestão de uma lista³¹ de obras didáticas que se destinaria a “servir á entrosagem do ensino publico, escolas isoladas, grupos escolares, escolas complementares e escola normal” (SANTA CATHARINA, 1928b, p. 161).

A Lei n. 1.616, de 1º de outubro de 1928, determinou a obrigação de observar o que fora determinado após a revisão acima.

³¹ Não foi possível localizar nas fontes esta lista.

Esta *quase completa reforma*³², acompanhou a gestão de Adolpho Konder, desde as suas intenções no seu programa de governo, anunciadas no seu banquete de posse como governador de Santa Catarina, em 1926, até o final da sua administração. Adolpho Konder governou Santa Catarina até 19 de fevereiro de 1929 (SANTA CATHARINA, 1930, p. 05).

Todavia, no período de 1930, após a instalação do Estado Novo, é possível encontrar críticas contundentes ao que fora realizado na área da instrução pública do Estado, até então.

Atravessando uma nova década, o relatório do Diretor da Instrução – Francisco Barreiros Filho – relativo ao período de outubro de 1930 a outubro de 1932, declarou-se ainda presente a preocupação relacionada ao professorado e sua formação. O relatório teve como objetivo descrever *todas*³³ as informações realizadas naquele período.

Segundo Barreiros Filho, os ideais revolucionários dos atuais governantes chocavam-se com os adotados por governos passados, quando

(...) por via de regra, na situação deposta, o governante, pudesse ou não, com ou sem recursos financeiros, construía ou iniciava construções de grupos escolares; adaptava-os com ou sem a devida técnica pedagógica; nomeava professores com diploma, sem diploma, e ate sem um simples exame de habilitação ao professorado provisório. (SANTA CATHARINA, 1932, s.p).

Além disso, de igual modo, o diretor garantia que, a prática longa e maliciosa de favoritismo político designava professores adidos para comodidade pessoal, numa e noutra repartição pública, o que trouxera conseqüências duras, rebeldes e difíceis de erradicar.

Barreiros Filho afirmou que “(...) a grande maioria do professorado público estadual ainda é constituído por professores não diplomados, de categoria chamada provisória”. (SANTA CATHARINA, 1932, s.p).

Naquele período, o Estado contava com 889 professores, atuando nas escolas (grupos escolares de primeira e de segunda classes; escolas normais; complementares; noturnas, para adultos; e isoladas). Desses 889 profissionais, “(...) apenas 246 eram normalistas e 98 complementaristas, sendo o restante

³² Expressão presente nas fontes de pesquisa consultadas.

³³ Expressão utilizada no relatório do Diretor da Instrução Pública, Francisco Barreiros Filho, datado de 25 de outubro de 1930 a 25 de outubro de 1932.

do magistério constituído por 545 professores provisórios”. (SANTA CATHARINA, 1932, s.p).

O ano de 1935, por meio da Reforma de Ensino Empreendida, pretendia-se determinante para a formação dos professores. O Decreto n. 713, que estabeleceu as bases da reforma, tivera “(...) sobretudo em mira o aperfeiçoamento do professorado elevando-lhe o nível de cultura e desenvolvendo-lhe as aptidões pedagógicas” (SANTA CATHARINA, 1936a, p.36).

A reforma de 1935 (Decreto n. 713), trouxe, declaradamente, a realidade distinta de duas escolas de formação de professores: as escolas normais primárias e os institutos de educação.

As escolas normais primárias, derivadas das escolas complementares, passaram a ter a finalidade de preparar professores para as zonas rurais e o seu curso teria três anos de duração. O primeiro ano de formação nessas escolas seria compatível com o programa existente para o primeiro ano das escolas complementares. No segundo e terceiro anos, a formação deveria ocorrer de acordo com os programas do primeiro e segundo anos do Colégio Pedro II, respectivamente. As escolas normais primárias continuariam sob o regulamento em vigor, até a elaboração do código de educação do Estado.

As escolas normais, transformadas em institutos de educação, teriam como objetivo formar profissionais para o exercício do magistério em suas diferentes modalidades. A partir da reforma, os institutos de educação abrangeriam: jardim de infância; grupo escolar; escola isolada (tipo rural); escola normal primária; escola normal secundária; escola normal superior vocacional.

A trajetória (1910-1935) de investimentos ocorrida para que os professores correspondessem aos ideais das proposições educativas, passavam pelas questões e metas a atingir na/pela formação dos docentes.

A situação conflituosa relacionada aos professores e a sua formação – em especial ao que se relacionava aos provisórios – continuou em destaque após a reforma educacional de 1935.

O relatório do Diretor do Interior e Justiça – Manoel Pedro Silveira – ao relatar sobre os aspectos da formação do professorado, naquele momento,

afirmou que os professores não estariam preparados para acompanhar a “evolução do processo pedagógico”. (SANTA CATHARINA, 1936b).

Na sua argumentação, a situação exigia atenção e medidas corretivas para todas as categorias de professores. Dizia ele, que era preocupante a realidade “(...) em relação aos normalistas e complementaristas e agrava-se extraordinariamente na categoria dos provisórios, devido ao deficiente preparo intelectual”.

Porém, o Diretor Manoel Pedro Silveira, após suas críticas, apresentou um plano de ação que poderia, segundo ele, ser instituído naturalmente. A solução apresentada para o caso “(...) seria a instituição de cursos de férias”, com a seguinte ordenação (SANTA CATHARINA, 1936b, p. 68):

- O programa seria sintético, visando à transição do método tradicional para o ativo;
- Primeiro para os normalistas que atuavam como professores em grupos escolares, a começar pela capital;
- O professorado da capital prepararia, posteriormente, o dos grupos escolares do interior, a começar pelos mais próximos e, assim, sucessivamente;
- Executado o programa para todos os grupos escolares, seria instituído o curso de continuação ou de férias, ou de estágios nos grupos escolares, para os professores provisórios.

Se o Diretor do Interior e Justiça salientou que a situação mais grave era a dos professores provisórios, por que deveriam ficar no final do encadeamento de formação? É certo que no plano do dirigente não caberia outra solução, uma vez que era necessário formar multiplicadores dos saberes a serem disseminados.

Todavia, é preciso recordar, como já explicitado, que o número de professores provisórios representava, ainda na década de 1930, o percentual mais elevado do magistério catarinense, como também o número de escolas isoladas era muito superior ao dos grupos escolares (Ver Quadro 3 desta pesquisa).

Estas observações permitem interrogar as relações existentes entre a formação dos professores, às escolas nas quais exerciam sua docência e à escolarização da infância. Uma vez que existiam mais escolas isoladas do que

grupos escolares e mais professores provisórios do que complementaristas e normalistas, é possível que a grande maioria dos provisórios estivesse direcionada à prática docente nas escolas isoladas. Este poderia ser um outro determinante para que as crianças experimentassem sua escolarização de modos distintos, a partir da escola que freqüentassem e, até mesmo, por meio do (des)preparo dos seus professores?

Empreender reformas educativas na realidade ampla do Estado, exigiu dos dirigentes arranjar modos de tentar tornar efetivas as suas prescrições. Para tanto, era preciso verificar, o mais de perto possível, as ocorrências e aplicações das medidas propostas.

Com este objetivo, foram instituídas – isto antes mesmo do ano de 1910 – as funções que pretendiam inspecionar/fiscalizar as escolas, seus sujeitos e seus procederes. Com intenção equivalente foram criados em 1925 os conselhos familiares. A partir disso, o Estado passou a dividir com as famílias a responsabilidade de fiscalização das escolas primárias, em especial das escolas isoladas, localizadas nas zonas rurais ou em pontos distantes da sede do município.

2.3.3 O serviço de inspeção

Apresenta-se, nas fontes pesquisadas, uma relação estreita entre as pretensões de organizar escolas para a infância e os serviços de inspeção/fiscalização das escolas no período republicano.

Tavares (2005) e Barra (2005) apresentam os serviços de inspeção como aspectos relevantes para a organização do ensino público paulista, nesse período.

Todavia, os serviços de inspeção escolar podem ser reconhecidos como ação dos dirigentes educacionais no Brasil imperial.

Teixeira (2005) e Marcílio (2006), destacam as ações da Inspetoria Geral da Instrução Pública, na província de Santa Catarina, na segunda metade do século XIX, anterior à Proclamação da República. No período, os serviços de inspeção, estiveram articulados ao processo civilizatório nacional. Nessa perspectiva, pode-se compreender a “(...) a inspeção escolar como

dimensão integrante do movimento de formação de uma sociedade nacional civilizada” (MARCÍLIO, 2006, p. 22).

Inspecionar as escolas significava verificar tanto a ação docente como os comportamentos das crianças/alunos e, em certos casos, – como analisado anteriormente – o posicionamento das famílias frente às determinações de encaminharem seus filhos à escola.

Entre 1910 e 1935, o inspetor escolar, considerado em cargo de comissão, era nomeado pelo Governador, através de decreto. Para tal função, o candidato deveria ser maior de vinte e cinco anos, diplomado pelas escolas superiores, ginásios ou escolas normais do país.

Em decorrência da reforma educacional de 1913, a lei n. 1030 de 26 de outubro de 1914, suprimiu o cargo de inspetor escolar e criou o cargo de inspetor escolar técnico.

Ao assumir o cargo de inspetor escolar técnico, caberia ao nomeado, inspecionar um dos distritos, sob os quais se dividia Santa Catarina, naquele período. Porém, não teriam distritos fixos para fiscalizar, cumprindo fiscalizar o que lhes fosse designado.

Os inspetores escolares deveriam residir na capital – Florianópolis –, contudo, não poderiam permanecer por lá por mais de quinze dias, com exceção do período de férias. Estas últimas, poderiam ser concedidas ao inspetor escolar que requeresse, porém do modo que não fosse no mesmo período de um outro inspetor escolar.

Ainda, era atribuição dos três inspetores escolares, após nomeados, cumprir as determinações do Inspetor Geral, enquanto durasse tal comissão, depois disso, as do Diretor da Instrução.

Antes de partirem para o trabalho efetivo nos distritos, os inspetores escolares deveriam “(...) praticar diariamente, durante dois meses, nos grupos escolares da Capital, acompanhando a sua organização, métodos e processos de ensino” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 13). E ainda, quando na Capital, teriam o dever de freqüentar, o quanto possível, o ensino ministrado nos grupos escolares.

Quanto às incumbências dos inspetores escolares, era delegada a eles uma série de ações, desde prestarem contas aos seus superiores, a imprimirem êxito nas visitas administrativas que realizavam às escolas que

eram da sua competência inspecionar. As visitas administrativas realizadas pelos inspetores, poderiam consistir em estadas breves para procederem num apanhado geral da escola inspecionada ou de acordo com o que o inspetor julgasse necessário. Porém, isto não retirava o detalhamento das suas observações. Estas deveriam versar desde as questões legais e administrativas até a de ministrar aulas às crianças para que os professores apreendessem o modo considerado adequado de encaminhar suas ações educativas. Era preciso garantir, também por meio da inspeção, os efeitos que eram julgados positivos na reforma educacional. (SANTA CATHARINA, 1911b; 1914b).

Nesse sentido, os relatórios elaborados a partir das visitas de inspeção poderiam conter observações tanto referentes às ações dos professores quanto aquilo que era observado relativo às condutas infantis.

O relatório do inspetor Altino Flores, no ano de 1917, trata de pertinências tanto de um sujeito (professor) quanto do outro (aluno):

Os alumnos tem por habito conversar quase em voz alta, em particular, não observam a posição de rigor em aula e, por conseguinte, são desattentos e recalcitrantes. E o que se não explica é que a professora dessa classe, D. Honorata Freitas, pouco se aperceba disso, pois varias vezes a surpreendi a ministrar aulas sem se importar com a conversa dos alumnos sem exigir que elles tornassem nas carterias a devida posição. As ruidosas explosões da professora pouca expressão deixam no espírito infantil, e até essa impressão se desvanece facilmente se aquelas explosões são frequentes, por isso que as crianças se acostumam a ouvi-la e não temê-la. Quanto mais o mestre grita, mais obrigado é a gritar, o movimento dos pés, as crianças mudando de atitudes, folheando os livros ou os cadernos, tossindo, pedindo uma explicação, cochichando, formam esse todo, um ruído contínuo, inevitável. A fadiga torna-o nervoso, desigual, sujeito a arrebatamentos descomedidos, e toda classe se torna febril e irritável. (FLORES, *apud*, CEZAR, 2007, p. 85).

Numa analogia às idéias de Chartier³⁴ (1991, p. 178), pode-se pensar no *mundo das normas* e no *mundo das práticas*. No caso do relatório do inspetor Altino Flores, as práticas, tanto dele próprio quanto dos alunos e da professora, fazem perceber que os sujeitos se apropriam dos bens simbólicos produzindo usos e significados diferenciados.

³⁴ A análise de Chartier versa sobre o *mundo do texto* e o *mundo do leitor*.

Todavia, exercer a função de inspetor requeria dos responsáveis, corresponder às exigências próprias das funções prescritas pelo Estado. Algo que merece reflexão, quanto às atribuições dos inspetores escolares, descritas nos regulamentos, refere-se às condições reais de serem cumpridas ou não as prescrições no Estado de Santa Catarina.

Cid Campos – Secretário do Interior e Justiça – apresenta em seus relatórios dos anos de 1927 e 1928, uma breve síntese da realidade presente no Estado acerca das dificuldades de se fazer cumprir com eficácia os serviços de inspeção do ensino.

As dificuldades estavam ligadas à falta de recursos humanos, decorrentes da precariedade de recursos financeiros do Estado e também de favoritismos. Afirmara ele que “com os sós inspetores, srs. Luis Trindade, Flordoaldo Cabral e Godofredo Oliveira (este último quase sempre ausente deste Estado, com licença de favor)” não era possível naquele momento realizar uma inspeção cabal em cinco distritos escolares (SANTA CATHARINA, 1927d, p. 119).

Recordou Cid Campos que em 1918, quando foram criados os cinco distritos escolares no Estado, foram estes servidos por cinco inspetores (Altino da Silva Flores, Orestes Guimarães, Cid Campos, José Duarte de Magalhães e Mâncio da Costa).

Isto se modificara com a exoneração dos inspetores Mâncio da Costa, Orestes Guimarães e Cid Campos, quando o Estado passou a ter quatro inspetores: João Romário Moreira, Luis Trindade, Altino da Silva Flores, José Duarte de Magalhães. Ficando o primeiro com a inspeção de dois distritos.

Com a exoneração de três dos inspetores acima, o Estado contratou um outro – Joaquim de Oliveira Costa – que, juntamente, com Luis Trindade ficaram à frente dos serviços de inspeção escolar catarinense.

As medidas acima, foram também decorrentes da receita orçamentária insuficiente do Estado. Outrossim, foram decorrentes dessa realidade, os conselhos familiares, criados para fiscalização indireta da frequência e assiduidade das escolas/professores, especialmente, das escolas isoladas das zonas mais distantes dos espaços urbanos.

Quando restaurado o crédito, foram contratados outros inspetores escolares, porém ocorreram novas exonerações e ausências, apresentando-se

em 1927, a presença de três inspetores escolares: Luis Trindade, Flordoaldo Cabral e Godofredo Oliveira.

Diante disso, afirmava Cid Campos, era compreensível “(...) a quase impossibilidade de uma inspecção eficiente em todos os distritos escolares (...)”, residindo dois inspetores na capital do Estado e um na capital Federal. A esta “(...) penúria do funcionalismo, acresce a circunstância de inda serem elles desfavorecidos com diárias de 10\$000, que não a mante-los com decência, por onde o cumprimento do seu dever os leva”. (SANTA CATHARINA, 1927d p. 120).

Além das dificuldades decorrentes do baixo valor das diárias, outros entraves colocavam-se diante da realidade de trabalho desses servidores públicos – inspetores escolares.

O deslocamento de uma localidade – distrito escolar ou escola – pode ser posto como uma das dificuldades enfrentadas. Muitas vezes, o deslocamento levava mais de um dia, a cavalo ou, até mesmo, enfrentando outras intempéries. Isto não representava uma decorrência apenas no Estado de Santa Catarina. A situação apresentava-se semelhante no Estado do Paraná, onde os inspetores escolares “(...) levavam, no mínimo, dois dias entre uma cidade e outra, comiam e pousavam na casa de quem estivesse mais perto da estrada. Chuvas, tempestades, dificuldades para atravessar rios são, por vezes, relatados” (MORENO, 2003, p. 34).

Junto à atuação dos professores e diretores, havia ainda outro funcionário público – o chefe escolar. Para cada município catarinense deveria ser indicado um chefe escolar, ao qual caberia a fiscalização administrativa das escolas isoladas e ambulantes do município.

Uma vez que os chefes escolares tinham como obrigatoriedade a fiscalização das escolas isoladas e ambulantes, os grupos escolares ficavam quase fora das ações desses servidores.

Apenas um parágrafo único dos regulamentos é que estabeleciam a relação existente entre os chefes escolares e os grupos escolares e esta era relativa apenas à assiduidade ou frequência do diretor ou dos professores:

§ unico – nos grupos escolares, a fiscalização do chefe escolar limitar-se-á, exclusivamente, á frequência, cabendo aos directores e inspectores escolares a inspecção do ensino. (SANTA CATHARINA, 1911b, p.15).

§ unico. A fiscalização dos chefes escolares nos grupos é apenas quanto á assiduidade do director e á dos professores. (SANTA CATHARINA, 1914b, p.19).

De acordo com o Secretário do Interior e Justiça, Cid Campos, a fiscalização administrativa das escolas isoladas pelos chefes escolares, assegurava, em parte, o andamento desejado do setor da instrução pública. Diz-se, em parte, uma vez que a “(...) falta de uma regular, efficiente e permanente inspecção escolar directa” era verificada no contexto do Estado. (SANTA CATHARINA, 1927d p. 120). Esta inspeção escolar direta, caberia ao funcionário público, já mencionado, em instância superior ao do chefe escolar: o inspetor escolar.

Os inspetores escolares – apesar das dificuldades presentes e, em decorrência destas, cumprirem plenamente ou não as normas estabelecidas – representavam organização, institucionalização, normatização e a hierarquia por parte do Estado para a escolarização da infância, no período determinado pela pesquisa.

O trecho do relatório do inspetor José Duarte de Magalhães apresentou ao Estado uma ocorrência que, segundo ele, era passível de punição a pessoa do professor no exercício da sua atuação docente:

Não inspeccionei esta escola de acordo com as instrucções baixadas aos inspectores e aprovados pr V. E, em virtude do respectivo professor se ter ausentado da sede da escola sem licença, deixando-a entregue a uma sua filha, nos dias 30 do mez pp e nos dias 1 e 2 do mez corrente, a qual ignorava o lugar onde se achavam os livros de matricula e chamada e o archivo da escola, sendo-me portanto impossivel tomar qualquer informação. Constituindo tal procedimento, uma forma transgressão do art.93 sob a letra b, do Regulamento em vigor. Peço a V. E, se digna, a bem do ensino público, mandar suspender o referido professor, por 8 dias, a contar do visto corrente. (MAGALHÃES, *apud*, CEZAR, 2007, p. 87).

O trecho do inspetor José Duarte de Magalhães, em 1916, apresenta aspectos dos modos de proceder de um determinado professor, ao mesmo tempo em que também referenda a hierarquia que deveria ser respeitada e a imposição das penalidades que deveria incorrer diante da atitude do professor.

A inspeção do ensino no Estado de Santa Catarina prolonga-se nas décadas que sucedem o período aqui demarcado e continua imprimindo

adjetivações e fazendo observações sobre as ocorrências presenciadas nas escolas primárias. Todavia, nem sempre os registros de visitas das escolas inspecionadas procediam em críticas negativas à realidade apreendida pelos inspetores.

Como exemplo das afirmações acima, pode-se citar a escola particular Ruy Barbosa, da cidade de Rio do Sul – que deveria funcionar de acordo com o horário e programa do grupo escolar Paulo Zimmermann, da mesma cidade – que tem anotado em seu *Livro de Registros de Visitas de Inspeção*, os comentários elogiosos ao corpo docente.

O *Livro de Registro de Visitas de Inspeção* (1952-1987), da escola particular Ruy Barbosa, tem as anotações do inspetor de ensino afirmando que, em geral, as aulas eram bem ministradas e o ensino estava sendo bem encaminhado. Os professores eram caprichosos, dedicados e acatavam a orientação e as determinações do Departamento de Educação.

Todavia, apesar das tentativas de (re)organizações pertinentes aos inspetores escolares e também da atuação dos chefes escolares, a fiscalização e inspeção das escolas primárias catarinenses não lograva pleno êxito dos seus propósitos.

Uma outra medida, tomada no ano de 1925, teria como objetivo buscar solução para a questão acima. A criação dos conselhos familiares tinha o propósito de auxiliar a fiscalização das escolas primárias.

No ano de 1925, o governador de Santa Catarina, Antonio Pereira da Silva e Oliveira, afirma, em sua mensagem de governo, que baixara decretos, em consonância com a Lei n. 1.448, de 26 de agosto de 1923, para reformar o serviço de instrução pública:

O decreto número 1.882, estabeleceu a fiscalização permanente das escolas rurais com a instituição dos Conselhos Familiares.

Os conselhos escolares ou familiares seriam compostos por três membros eleitos pelos pais, tutores ou responsáveis pelos alunos, sendo suas principais atribuições verificar a assiduidade do professor, a regularidade de funcionamento da escola e promover todas as medidas possíveis para a melhoria do ensino.

Dentre as assertivas consideradas para o estabelecimento dos conselhos familiares, estava a intenção de se fazer cumprir as lacunas

deixadas, por parte do Estado, no tocante à fiscalização do ensino. De outro modo, este procedimento faz também refletir sobre a relação entre o caráter normativo já estabelecido e as práticas vivenciadas no cotidiano das escolas, especialmente nas escolas isoladas das zonas rurais, onde tal medida deveria ser empregada com intensidade. Tal reflexão assenta-se na observação de que no Regulamento da Instrução Pública de 1914 já estava explicitado o modo como os professores e as escolas deveriam proceder quanto aos seus horários de trabalho e funcionamento da escola:

Art.108. As escolas isoladas funcionarão durante 5 horas diárias, começando às 9 horas nos meses de Março, Outubro, Novembro e Dezembro, e às 10 horas nos meses de Abril, Maio, Junho, Julho, Agosto e Setembro.

§ 1. Nos grupos escolares e nas escolas complementares, os horários vigorarão de acordo com os respectivos Regimento e Regulamento.

§ 2. No meio do tempo marcado para o funcionamento das aulas haverá o intervalo de meia hora para recreio.

Art. 109. Os Diretores e os professores organizarão os horários, **de modo a tornar bem claro** o emprego das 5 horas de trabalho (grifo meu). (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 34).

Todavia, apesar das normas acima, o Estado cria os conselhos familiares com o fim de tornar efetivo o estabelecido pelo regulamento em vigor.

O relatório de Cid Campos trouxera considerações quanto à instituição e atuação dos conselhos familiares. Na ocasião, o Secretário do Interior e Justiça de Santa Catarina, afirmou que a eles caberia a inspeção escolar indireta, estritamente administrativa e material. E, na sua opinião, vinham cumprindo sua tarefa “(...) com muita regularidade e relevantes vantagens para o ensino”, apesar de haver em uma ou outra localidade, conselhos cujas finalidades deixavam muito a desejar, “(...) a sua totalidade, porém, preenche com critério e accerto as suas funções.” (SANTA CATHARINA, 1927d, p. 121).

Cid Campos referira-se que o Estado pretendia novas (re)organizações no âmbito da instrução pública do Estado e, nesse sentido, referia-se a uma comissão composta para organizar a *Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário*, a ocorrer no próximo ano administrativo.

Dentre os temas eleitos para serem apresentados e discutidos nesta conferência, ocorrida em 1927, estava a 13ª *These*: Inspeção escolar. Como deve ser feita?

A idéia de trazer este assunto para a conferência leva a pensar na eficácia ou não, tanto da inspeção escolar em Santa Catarina, por meio dos inspetores nomeados, como também dos conselhos familiares. Quer fossem os motivos provenientes dos recursos financeiros (in)disponíveis ou pela (in)competência dos responsáveis pela fiscalização.

Esses quesitos podem ser pensados, em parte, por meio do de um outro relatório do Secretário do Interior e Justiça – Cid Campos – relativo a uma parte de 1927 e metade de 1928. Este documento informa que a fiscalização das escolas isoladas precisava ser exercida de modo mais rigoroso e eficiente, para apresentar resultados apreciáveis, uma vez que, segundo Cid Campos, “os conselhos escolares³⁵ (...) já não podiam corresponder às difíceis funções de órgãos fiscalizadores da assiduidade dos professores, visto que, como conseqüência, estávamos verificando matrículas e freqüências muito aquém do desejado (...)” (SANTA CATHARINA, 1928b p. 154).

Nesse sentido, observa-se uma certa “disparidade entre o pretendido e o realizado, entre as intenções e o realmente levado à prática” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 27).

Gonçalves (2006, p.151-154), em sua pesquisa sobre os grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918), salienta também que existiam algumas práticas ocorridas nas tramas diárias que correspondiam às normas e outras que se desviavam delas, o que, para ele, não significa uma dicotomização entre o cumprimento ou não das normas.

Silva (2004) discute sobre questões relativas às prescrições e as práticas de inspeção das escolas isoladas paulistas, entre 1933 e 1943. O autor observa que, no sentido de aproximar as práticas dessas escolas daquelas relacionadas aos grupos escolares, foram evidenciadas representações construídas acerca das escolas isoladas, por meio de um conjunto de condutas desviantes, que aparentavam caracterizá-las como um constante vir a ser.

³⁵ Significam equivalência aos conselhos familiares ou familiares, termos estes presentes nas fontes, ora como conselhos familiares ora como conselhos familiares.

Em Santa Catarina, a atuação não efetiva por parte da inspeção escolar não estaria ligada somente à ação ineficiente dos inspetores escolares, como um desvio das normas por irresponsabilidade do cumprimento das mesmas ou da receita orçamentária do Estado, mas estaria ligada a outros fatores.

Talvez, seja oportuno pensar a inspeção do ensino primário não apenas como norma imposta pelo Estado ou prescrita na legislação pertinente. É considerável perceber a inspeção do ensino como prática produtora de sentidos.

Pode-se discutir a inspeção prescrita/efetivada de modos distintos nas escolas primárias catarinenses. O fato de os conselhos familiares serem direcionados às escolas isoladas, leva a inferir que os grupos escolares poderiam apresentar um menor grau de insatisfação em relação aos serviços de inspeção. Todavia, as fontes registram que a eficácia da inspeção é posta em questão nas duas modalidades de escola.

Os arranjos para a inspeção das escolas isoladas, por meio dos conselhos familiares, propõem que práticas distintas ocorriam nas escolas primárias catarinenses no tocante à inspeção. Se por um olhar, os conselhos familiares poderiam representar a atenção dirigida às escolas isoladas, por outro, propõem que os grupos escolares teriam prioridade nas ações dos inspetores.

A fiscalização do ensino, considerada um dos fatores decisivos para o êxito das reformas educacionais republicanas, tornava-se também um entrave para a efetivação do pretendido. Sem fiscalização, as reformas, em certos casos, não iriam além das prescrições/previsões.

Outros elementos materiais e simbólicos contribuíam para que as crianças – mesmo cumprindo as exigências dos regulamentos e regimentos – vivenciassem, em certos aspectos, distintamente a sua escolarização. Como se acompanhará no próximo capítulo, a elaboração de programas, a prescrição de métodos de ensino, as obras didáticas, e o uso da língua vernácula, por seus conteúdos e formas, impõem modos de educar a infância nas escolas primárias do Estado de Santa Catarina.

3 CONTEÚDOS E FORMAS DE ENSINAR A INFÂNCIA: PROGRAMAS DE ENSINO, MÉTODOS, OBRAS DIDÁTICAS E FORMAÇÃO MORAL

3.1 EDUCAR A INFÂNCIA

A educabilidade da infância/criança não se refere a uma preocupação recente, quiçá, original. De acordo com Becchi (1994,1998, 2004), é possível apreender dos discursos platônicos³⁶ as orientações quanto aos lugares e outras referências destinadas às crianças. Nesse sentido, a preocupação com a educabilidade da infância, segundo Becchi pode ser apreendida por indícios – traços – revelados através de produções literárias ou artísticas, traços de discursos destinados aos encaminhamentos das crianças na *Polis* ou no *Estado*, nas escolas, nos espaços das famílias ou ruas.

Nas observações acima, é possível perceber que a concepção de educabilidade da infância requer um olhar multifacetado, pois esta se revela distintamente, através dos modos como se explicam ou se compreendem os sujeitos/crianças e, também pelos elementos – lugares, práticas, pessoas, discursos, tempos, etc – que são destinados à infância.

Veiga (2004, p.47) trabalha com unidades de referência da infância em distinção ao tempo do adulto. Afirma que a forma como as crianças foram identificadas no contexto do período moderno, do final do século XVIII em diante, a partir da incorporação de comportamentos civilizados pelos adultos, produziu o distanciamento necessário para compreensão da infância como tempo social único.

Nessa percepção, outros aspectos foram ressurgindo para justificar os modos como as crianças deveriam ser educadas. A institucionalização da obrigatoriedade da instrução das crianças por meio da escola, “(...) buscou universalizar uma faixa etária atribuída a um tempo de infância” (VEIGA, 2006, p.49). Além disso, conferiu às crianças um novo papel social – o de aluno.

Veiga (2006), menciona um imaginário de infância defendido no período do Brasil Império e como isto concorre para a produção da consciência de um pertencimento nacional. Numa visão antropológica, afirma que “os diferentes saberes em profusão no século XIX, sistematizaram uma condição de criança e

³⁶ Egle Becchi refere-se a trechos da obra de Platão, *A República*.

de ter infância e para isso diferentes códigos foram produzidos para a criança: ser obediente, comportada, freqüentar escolas, ser bom filho e bom aluno”.

Junto aos aspectos citados, pode-se considerar a perspectiva de que o “século XIX incorporou os discursos pedagógicos defensores da educabilidade da infância, do papel civilizatório da educação e, no interior dessa reflexão, da definição de um período ideal para a aquisição da instrução elementar”. (GOUVÊA, 2004b, p. 275).

Com o novo regime político-administrativo – o republicano – que se instala no Brasil no final do século XIX, a demarcação das escolas isoladas e grupos escolares como espaços e tempos (re)organizados para a instrução e educação da infância republicana, consiste em realidade presente em diversos Estados.

Em Santa Catarina, a (re)organização das escolas para a infância, no período de 1910 a 1935, a partir das escolas isoladas públicas e dos grupos escolares, neste Estado, compreende modos específicos de conceber e agir no campo educacional, para corresponder às exigências de um período histórico específico – o Brasil republicano.

Para concretizar os ideais de progresso da nação brasileira, era preciso empreender esforços não apenas nos recursos ligados à economia e ao desenvolvimento dos interesses tecnológicos e materiais. Era preciso contar também com o progresso dos cidadãos brasileiros.

Os dirigentes de Santa Catarina irmanados com os ideais da república, também pretendiam que o Estado se apresentasse com características e elementos condizentes aos ideais pretendidos pela república. Investir na formação intelectual, moral e cívica da infância, por meio da escola primária, fazia do Estado um promotor do progresso social da Nação, por meio da realidade específica de Santa Catarina.

Os discursos republicanos em defesa da escolarização da infância/criança, em parte, representam um sujeito idealizado/imaginado e, por isso, quase anônimo ou homogêneo. Isto não significa afirmar que tais instituições educativas não eram freqüentadas por crianças reais. Todavia, nos discursos produzidos em defesa de se escolarizar a infância, transparecia a idéia de que tal proposta atenderia, prioritariamente, ao objetivo de contribuir com um projeto homogeneizador de civilidade e progresso do Estado de Santa

Catarina e da nação. Sobretudo, no Brasil republicano, precípua era esta idéia e às crianças também era correlata. No contexto da educação, a máxima era escolarizar a infância.

Souza (2006; 2007b) observa que

na tarefa de atender aos propósitos republicanos de “instruir e civilizar” por meio da escola, produziu-se o entendimento que ações públicas deveriam ser tomadas na direção da reconfiguração dos espaços e tempos escolares, da adequação dos programas e métodos de ensino, da mobília e utensílios na dita “nova” escola republicana que se desenhava no Paraná nos anos iniciais do século XX. (SOUZA, 2007, p. 40-41).

Nesse sentido, as escolas republicanas para a infância deveriam contribuir sobremaneira com a educação das crianças. A infância deveria ser *instruída* no sentido de apreender *conhecimentos* relativos aos programas de ensino das disciplinas específicas de cada ano da sua escolarização e, *educada*, no sentido de aprender certas *condutas* e comportamentos condizentes com os ideais republicanos. Os programas e métodos de ensino a serem seguidos, as obras didáticas a serem utilizadas nas escolas primárias, bem como, a formação moral da infância por meio do uso da língua vernácula e do amor à pátria, inseriam-se nesses objetivos.

3.2 PROGRAMAS DE ENSINO PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIAS

A organização das escolas primárias deveria garantir um conjunto de saberes eleitos e estabelecidos de modo gradual e racional.

A elaboração do programa de ensino e o seu cumprimento ou não nas escolas primárias catarinenses, são fatores que mereciam a atenção daqueles que pretendiam reformar o ensino.

Apesar da observação acima, estabelecer o currículo escolar a ser desenvolvido junto às crianças poderia, em tese, garantir que a formação da infância ocorresse em consonância com as intenções do Estado. Os conteúdos dos programas de ensino, como se verá a seguir, apresentavam a possibilidade de garantir tanto saberes, quanto condutas desejáveis à educação das crianças.

No entanto, o programa de ensino destinado aos grupos escolares e o estabelecido às escolas isoladas, apresentavam-se de modos distintos. Cabe questionar: em que consistiam essas diferenciações e de que modo se apresentavam às crianças? É possível que as prescrições contidas nos programas de ensino dos grupos escolares e escolas isoladas concorressem para que práticas igualmente distintas se efetivassem junto às crianças que freqüentassem essas escolas?

Quanto ao Programa de Ensino das escolas isoladas, o Regulamento da Instrução Pública de 1911 previa:

“Art. 72. As escolas preliminares isoladas e as intermediárias terão tres annos de curso, obedecendo ao seguinte programma: - leitura, calligraphia, linguagem, contas, princípios de geographia, historia, educação civica, canto e gymnastica.

1. A geographia, a historia e a educação civica serão dadas mais sobre o ponto de vista educativo do que propriamente instructivo”. (SANTA CATHARINA, 1911b).

Pode-se inferir, de acordo com as observações acima, que por meio dos conteúdos programáticos que envolviam as disciplinas de geografia, história e educação cívica prescritos para as escolas primárias, pretendia-se incutir nas crianças o amor à pátria e formar as condutas do bom cidadão. Uma vez que serviriam mais ao caráter educativo do que propriamente ao instrutivo, é possível que tratariam de elementos relacionados aos aspectos das coisas nacionais – fauna, flora, datas, vultos nacionais, entre outros – e de comportamentos do bom cidadão brasileiro. Esses ideais poderão ser percebidos na seqüência deste texto, direcionados também ao uso das obras didáticas e da formação de pertencimento nacional na escola primária.

Para o programa de ensino dos grupos escolares, os regulamentos citados observavam que, tanto estes quanto as escolas complementares, teriam programas adequados.

O Decreto n. 587 de 22 de abril de 1911 determinou observar os programas para as escolas primárias. De acordo com o documento, “Programma dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Santa Catharina”, os conteúdos do quadro a seguir deveriam compor o ensino ministrado nessas escolas:

PROGRAMAS DE ENSINO PARA OS GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS ISOLADAS DE SANTA CATARINA A PARTIR DA REFORMA EDUCATIVA DE 1910.						
GRUPOS ESCOLARES				ESCOLAS ISOLADAS		
1ºano	2º ano	3º ano	4ºano	1ºano	2º ano	3º ano
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem
Escrita	Escrita	Escrita	----- ³⁷	-----	-----	-----
Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia	-----	Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia
Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
Geografia	Geografia e cosmografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia
Ciência físicas e naturais - higiene	Ciência físicas e naturais - higiene	Ciência físicas e naturais - higiene	Ciência físicas e naturais - higiene	-----	-----	-----
Ginástica	Ginástica e exercícios militares	Ginástica	Ginástica	-----	-----	Ginástica
Música	Música	Música	Música	-----	-----	Canto
Desenho	Desenho	Desenho	-----	-----	-----	-----
Geometria	Geometria	Geometria	-----	-----	-----	-----
Trabalho manual para ambos os sexos	Trabalho manual só para meninas	Trabalho manual só para meninas	-----	-----	-----	Trabalho
-----	História do Brasil	História do Brasil	História do Brasil	-----	-----	História
-----	Educação cívica e moral	Instrução cívica e moral	Instrução cívica e moral	-----	-----	Educação cívica e moral

Quadro 4: Programas de ensino para os grupos escolares e escolas isoladas de Santa Catarina a partir da reforma educativa de 1910.

Fonte: SANTA CATHARINA, 1911d.

Pode-se perceber que os programas de ensino, por meio dos seus conteúdos elencados, contribuíam não somente para que saberes diferentes circulassem em uma categoria ou outra de escola, mas se apresentassem distintamente no interior da própria escola. É o caso do conteúdo de “trabalhos manuais” previstos para os grupos escolares a partir do segundo ano. O mesmo era prescrito somente para as meninas.

Nessa perspectiva, os programas de ensino para as escolas primárias catarinenses concorriam para que as crianças vivenciassem, em alguns casos, a sua escolarização de modos distintos, até mesmo no interior da classe, no caso de turmas mistas.

Frente à discussão de aspectos ligados diretamente às práticas escolares presentes nas escolas isoladas e grupos escolares, um

³⁷ As lacunas com pontilhados significam que não havia indicação daquela Disciplina/Conteúdos para aquela escola ou faixa etária.

questionamento comparece: o que faziam os meninos enquanto as meninas estavam ocupadas com os trabalhos manuais?

A distribuição dos conteúdos nos programas de ensino, permitia a gradação do ensino e também visava normatizar, caso ocorresse, o fluxo dos alunos de uma escola para outra. Além disso, o ensino, a partir desses programas, teria a intenção de preparar as crianças para a inserção em graus mais elevados de escolarização.

Nesse sentido, o Inspetor Geral do Ensino – Orestes Guimarães – defendia que Santa Catarina apresentava em aparelho escolar, “verdadeiro equilíbrio e seriação do ensino”. Isto significava que o curso superior seria o “desenvolvimento do inferior, ou aquelle colário deste” (GUIMARÃES, *apud* SANTA CATHARINA, 1913, p. 35).

Tal fato, segundo o inspetor, colocava Santa Catarina em vantagem até mesmo em relação ao Estado de São Paulo. Assim afirmava Orestes Guimarães: “(...) o que não acontece, em geral no ensino dos Estados do Brazil, mesmo em São Paulo, para o que basta comparar o programa das escolas isoladas e dos Grupos Escolares d’aquelle Estado.” (GUIMARÃES, *apud* SANTA CATHARINA, 1913, p. 35).

As afirmações do inspetor, estavam ancoradas no que ele defendia ser o racionalíssimo sistema didático catarinense, baseado no “princípio pedagógico de que o ensino deve ser lento e progressivo” (GUIMARÃES, *apud* SANTA CATHARINA, 1912, p. 36).

Em Mato Grosso havia, programas de ensino específicos tanto para as escolas isoladas como para os grupos escolares. Todavia Poubel e Silva (2006 a, p. 111) observa que não foram encontrados indicativos de que o programa proposto para as escolas isoladas, publicado em 1916, tivesse sido aplicado de fato. As prescrições daquele programa podem ter permanecido somente na formalidade das propostas escritas.

Para o Estado de Santa Catarina, é possível que os programas fossem aplicados, todavia, o total cumprimento ou não dos programas de ensino era reclamado por parte do magistério catarinense. Não apenas no início das reformas (1910/1914), mas em períodos posteriores.

O Secretário do Interior e Justiça de Santa Catarina – Cid Campos – em seu relatório esclarece que teria recebido dos diretores de grupos escolares

esclarecimentos e reclamações verbais ou em relatórios acerca da “(...) exigüidade do horário para a processuação do ensino de várias disciplinas (...)” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 125). Esse fato, argumentavam os diretores, impedia que certas disciplinas fossem lecionadas devidamente com todas as suas observações.

No entanto, as práticas estabelecidas poderiam não somente significar a dificuldade de os imperativos legais serem ou não cumpridos, integralmente. O desenvolvimento dos programas de ensino, também pode representar os modos distintos de apropriação pelos professores, daquilo que se propunha que fosse da responsabilidade dos mesmos executar.

Uma vez que o relatório de Cid Campos (SANTA CATHARINA, 1927b) não informa quais seriam as disciplinas ou quais observações eram preteridas, pode-se propor que isto poderia ocorrer, arbitrariamente, nas diferentes escolas e, até mesmo, de um professor para outro, no interior da mesma escola.

Os programas de ensino de 1914, que vieram a substituir os de 1911, ampliaram e modificaram alguns dos conteúdos previstos para as escolas isoladas e grupos escolares.

Todavia, encontraram de igual modo, tanto as dificuldades de cumprir os conteúdos estabelecidos, como apresentaram ainda outras questões relacionadas aos métodos de ensino a serem seguidos.

Em Santa Catarina, as novas proposições advindas da reforma educacional de 1913, apresentaram reformulações para os programas de ensino em vigor. Os programas de ensino de 1914, em relação ao de 1911, apresentaram o acréscimo, alteração ou exclusão de algumas nominativas de suas disciplinas/conteúdos escolares. Os programas de ensino para os grupos escolares de 1911/1914, estavam divididos em quatro anos de escolarização e das escolas isoladas em três anos de escolaridade.

Os programas, tanto de 1911 como o de 1914, também se diferenciam nos conteúdos a serem ministrados.

O quadro a seguir representa os conteúdos dos programas de ensino prescritos às escolas isoladas e aos grupos escolares catarinenses, a partir da reforma educativa de 1913:

PROGRAMAS DE ENSINO PARA OS GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS ISOLADAS DE SANTA CATARINA A PARTIR DA REFORMA EDUCATIVA DE 1913						
GRUPOS ESCOLARES				ESCOLAS ISOLADAS		
1ºano	2º ano	3º ano	4ºano	1ºano	2º ano	3º ano
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Linguagem oral	Linguagem oral e educação e higiene	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem	Linguagem	Linguagem
Linguagem Escrita	Linguagem Escrita	Linguagem Escrita	Linguagem Escrita	----- ³⁸	-----	-----
Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia
Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia
Ginástica	Ginástica (seção masculina e feminina)	Ginástica (seção masculina e feminina)	Ginástica (seção masculina e feminina)	Ginástica	Ginástica	Ginástica
Trabalhos manuais	Trabalhos manuais	Trabalhos manuais	Trabalhos manuais	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos
História	História do Brasil	História	História	História	História	História
Musica	Musica	Musica	Musica	Canto	Canto	Canto
-----	Educação moral cívica	Educação moral e cívica	Educação moral e cívica	Educação cívica	Educação cívica	Educação cívica
Desenho	Desenho	Desenho	Desenho	-----	-----	-----
-----	Geometria prática	Geometria	Geometria	-----	-----	-----
-----	Botânica – 1ª parte	Botânica	Botânica	-----	-----	-----
-----	Zoologia – 1ª e 2ª parte	Zoologia	Zoologia	-----	-----	-----
-----	Física e Química	Física e Química	Física e Química	-----	-----	-----
-----	Mineralogia	Mineralogia	Mineralogia	-----	-----	-----
Elementos de ciência e higiene	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Quadro 5: Programas de Ensino para os grupos escolares e escolas isoladas de Santa Catarina, a partir da reforma educativa de 1913.

Fonte: SANTA CATHARINA, 1914d.

Além de mais amplo do que o previsto para as escolas isoladas, o programa para os grupos escolares apresentava também maior aprofundamento e com temas que não se faziam presentes na escolarização das crianças que frequentavam as escolas isoladas. É o caso dos conteúdos de *escrita; ciências físicas e naturais – higiene; desenho; e geometria*. E, ainda,

³⁸ As lacunas com pontilhados significam que não havia indicação daquela Disciplina/Conteúdos para aquela escola ou faixa etária.

havia aqueles que constavam em quase todos os anos de escolarização dos grupos escolares, mas que só eram previstos para as crianças que cursavam o último ano das escolas isoladas: *ginástica; música ou canto; trabalho manual só para meninas ou trabalho; História do Brasil ou História; instrução ou educação cívica e moral.*

Junto aos conteúdos elencados acima, outros – leituras, escritas, caligrafia, aritmética, e geografia – estavam previstos para todos os anos de escolarização, tanto para as crianças que frequentavam os grupos escolares, como para aquelas que frequentavam as escolas isoladas.

A existência dos mesmos conteúdos – leituras, escritas, caligrafia, aritmética, e geografia – nos programas de ensino de 1914 previstos para as escolas isoladas e grupos escolares, não garantia que as prescrições acerca dos modos de como tratá-los fossem equivalentes. Em muitos aspectos, as especificidades dos conteúdos para uma escola e outra, eram descritas de modos distintos.

Os conteúdos dos programas de ensino objetivavam a aquisição de conhecimentos pelas crianças e, além disso, orientar a conduta das mesmas. Nas afirmações de Peres (2003, p. 80), o conteúdo *linguagem* ensinado nas escolas do Rio Grande do Sul, a partir dos anos de 1930, pretendia, entre outros aspectos, prover as crianças de um instrumento eficiente de expressão, de aquisição de conhecimentos e de formação condutas/attitudes favoráveis de amor à língua pátria.

Quanto às prescrições, Souza (1998, p. 198-201) observa que, em São Paulo, no relatório anual de atividades do ano de 1906, o inspetor escolar Antônio Alves Pereira, apresenta minuciosas orientações metodológicas a serem seguidas por parte dos professores dos grupos escolares. Segundo a autora, as orientações desse inspetor escolar, referiam-se às seguintes matérias escolares: leitura; caligrafia; linguagem oral; linguagem escrita; aritmética; geografia; história; ciências físicas, naturais e higiene; instrução cívica e moral; ginástica e exercícios militares, geometria, trabalhos manuais, desenho; e música.

Gonçalves (2006, p. 69) destaca que em 1906 um decreto estabeleceu o programa de ensino para as escolas graduadas (nos moldes dos grupos escolares) de Minas Gerais. Segundo o autor, a partir desta determinação, as

matérias estabelecidas pelo Programa de Ensino dos grupos escolares, naquele Estado, foram as seguintes: “1. Leitura; 2. Escrita; 3. Língua Pátria; 4. Aritmética; 5. Geografia; 6. História do Brasil; 7. Instrução Moral e Cívica; 8. Geometria e desenho; 9. História Natural, Física e Higiene; 10. Exercícios Físicos; 11. Trabalhos Manuais; 12. Música Vocal”.

A semelhança entre a gradação dos programas de ensino dos grupos escolares de Santa Catarina, São Paulo e Minas Gerais, também pode ser evidenciada no programa previsto para o curso elementar paranaense.

Em 1912, o Paraná, por meio da Lei nº 1236, “determinou que as matérias do curso elementar fossem distribuídas em quatro anos de estudo, cada ano constituindo uma série, de maneira que o ensino fosse ministrado gradativamente” (SCHENA, 2002, p. 32).

Quanto aos programas de ensino de Santa Catarina (re)elaborados em 1911/1914, apesar de se procurar a gradação dos conteúdos a serem ensinados e um desvio das práticas da pedagogia tradicional, o caráter enciclopédico e também os entraves relativos ao método conveniente a ser empregado para o desenvolvimento dos programas, ainda permaneciam, apesar da inúmeras tentativas de se alterar a realidade presente.

As discussões em torno dos programas e dos métodos de ensino, numa visão de contexto mais ampliado, fizeram-se presentes na Conferência Interestadual de Ensino Primário, ocorrida no ano de 1921, na cidade do Rio de Janeiro. Na ocasião, os membros da comissão responsável pelo tema, afirmavam que os programas de ensino constituíam ainda um problema que afetava a eficácia da instrução ministrada nas escolas. Constatação que levou a comissão a defender a simplificação dos programas de ensino. Era necessário “(...) banir dos programmas tudo o que represente inútil sobrecarga para as crianças”. (BRASIL, 1922, p. 126).

Além da característica enciclopédica dos programas que se pretendia suplantar, na conferência citada, afirmou-se que era necessário estabelecer “a orientação pedagógica, com o fim essencial de substituir os methods atrasados da rotina pelos que a pratica revelar mais acceitaveis e efficientes, deve proceder, portanto, a organização dos programmas a adoptar”. (BRASIL, 1922, p. 127).

As conclusões acima foram feitas na presença de dois catarinenses, membros da conferência – Orestes Guimarães e Henrique da Silva Fontes. Na ocasião, nenhum deles fez objeções às observações feitas. Isto leva a considerar que os pontos apresentados acerca dos programas e métodos de ensino, também diziam respeito ao Estado de Santa Catarina.

Além do acréscimo de disciplinas/conteúdos a serem ministrados nas escolas primárias catarinenses, os programas de ensino de 1911 para os de 1914, apresentavam diferenciações referentes às descrições dos métodos de ensino.

O programa das escolas isoladas de 1911 para o de 1914 não apresentava alterações tão contundentes quanto o previsto para os grupos escolares. Para estas escolas, o programa de ensino de 1914 apresentava prescrições detalhadas sobre o método de ensino da leitura e escrita, fundamentado no método analítico.

O acréscimo de disciplinas/conteúdos e, sobremaneira, a descrição desse método de ensino, fizeram com o que o programa dos grupos escolares (SANTA CATHARINA, 1911d) passasse de oito para sessenta páginas (SANTA CATHARINA, 1914d), mantendo-se a proporcionalidade da fonte e do tamanho da página.

Esta diferença não representou apenas o acréscimo de números de páginas, mas modificou-se substancialmente o teor do programa destinado aos grupos escolares.

Se for feita a mesma comparação em relação aos programas de ensino das escolas isoladas, ver-se-á que em 1911, o programa somava seis páginas, contra oito, em 1914. Mas, nesta análise, cabe elucidar que a diferença, nesse caso, pode ser representada mais por pequenas alterações dos conteúdos e/ou das disciplinas e menos pela explicitação do método analítico de alfabetização a ser empregado.

Frente a essas observações, o que esteve presente para se afirmar as prescrições dos programas de ensino para a infância e, aliados a eles, as observações quanto aos métodos de ensino a serem seguidos?

Analizados como “tecnologias de governo” (SOUZA, 2005, p.10), os programas e métodos de ensino para as escolas primárias tinham em conta a concepção do desenvolvimento infantil e de como a criança aprende.

Com os conhecimentos advindos das ciências como a biologia e a psicologia, o século XIX apresenta-se como um momento de reformulações relacionadas aos conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento da vida infantil. As ciências procuravam estabelecer generalizações por meio de escalas e padrões de comportamentos relacionados a um tempo de vida da criança, ou seja, a sua infância.

Gouvêa (2008b, p. 553) analisa a produção científica do século XIX em torno dos processos do desenvolvimento humano. De acordo com a autora, essa produção abarcaria duas dimensões. A primeira, marcada pela “(...) construção e consolidação de um campo disciplinar, a psicogenia ou psicogênese, afirmada como espaço de produção e difusão de conhecimentos sobre o desenvolvimento individual”; e a segunda, que se apresentaria como resultado da articulação crescente desses conhecimentos referentes ao “(...) conceito de idade mental com a educação em sua conformação no início do século XX e na afirmação de uma escola seriada, dividida em classes anuais, distribuídas de acordo com a idade cronológica do aluno”.

Os programas de ensino aqui citados, por suas próprias argumentações, deveriam respeitar os conhecimentos científicos que indicavam as etapas e a gradação dos programas de acordo com a série/ano/idade cronológica que se subentendia que as crianças teriam, ao cursar este ou aquele ano de ensino. Vê-se neles a intenção de considerar os saberes estabelecidos pelas ciências em relação à criança/infância que se descortinavam.

Embora se possa defender a influência das ciências para a compreensão do desenvolvimento da criança ou da vida infantil ainda no século XIX, o aprofundamento dos estudos que busca a relação entre psicologia e educação, no Brasil, estreitou-se nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente nos anos de 1920 e 1930.

Lourenço Filho (1930, p. 13) afirmou que o que caracterizava o movimento histórico daquele momento no domínio da pedagogia, fora “(...), justamente, a maior exequibilidade dos fins propostos, tendo-se em vista meios de aplicação científica”. Nesse sentido, afirmava que considerava irrisório que “(...) as ciencias biológicas, psicologica inclusive, tenham dado tudo de si, tudo o que possam dar (...) esta última, em particular, apenas se acha na infância”.

Carvalho (1997, p. 272) justifica que a constituição de uma pedagogia científica nas primeiras décadas do século XX foi decorrente da “indagação” e “medição” que procurava construir um conhecimento científico – antropológico, fisiológico, psicológico, entre outros – do indivíduo, por meio de diversas ciências ao mesmo tempo em que se contrapunha a “velha pedagogia”.

A psicologia com o desenvolvimento dos seus saberes sobre a criança/infância e com suas técnicas, consideradas inovadoras, prestavam sua contribuição aos aspectos metodológicos do ensino, ou seja, como se deveria ensinar. Assim, as propostas dos *programas de ensino* estariam relacionadas aos *métodos* de ensino que deveriam se efetivar nas escolas primárias. Ambos recebiam as influências dos saberes científicos.

3.3 MÉTODOS DE ENSINO

3.3.1 O método intuitivo

Para o êxito de educar a infância por meio das escolas primárias, era preciso ordenar não apenas o que ensinar – programas de ensino – mas também como ensinar – método a ser empregado.

Souza (2005) observa que a renovação pedagógica ocorrida nos Estados Unidos entre 1860 e 1880, que tomou como base os programas de ensino (currículo) e a forma de ensinar (método intuitivo), tornou-se referência a outros países.

De acordo com Souza (1998, p. 159) “a confiança no método fazia parte da mentalidade do século XIX”. Este era um guia, o caminho para se alcançar metas e objetivos estabelecidos.

Para Gouvêa (2004a, p. 275), não foi mais a afirmação da educabilidade da infância que norteou a produção pedagógica do século XIX, mas a “(...) construção de estratégias de ordenação do espaço escolar, de extensão da instrução mínima ao grosso da população, produção corporificada na criação e difusão dos métodos de ensino”.

No Brasil, a discussão sobre o método intuitivo ganha destaque no final do século XIX e nas décadas iniciais do século XX.

As proposições advindas das reformas/reformulações de ensino (1910/1935), dentre elas os regulamentos da instrução pública, programas de ensino e regimento interno dos grupos escolares catarinenses, continham orientações acerca dos métodos de ensino a serem observados. Por meio do método e dos conteúdos dos programas de ensino, buscava-se a racionalidade pedagógica, que se deveria estabelecer tanto na dosagem do currículo, como na forma de aplicação do mesmo. A relação estreita entre os programas de ensino e os métodos a serem utilizados, é enunciada tanto nas especificidades dos programas prescritos pelo Estado para as modalidades de escolas presentes, como nas argumentações de dirigentes educacionais e políticos.

Em Santa Catarina, a racionalidade pretendida trouxe designações sobre as formas de ensinar as crianças em linhas gerais do currículo, destacando o método intuitivo como eleito para este fim, como também proporcionou especificidades quanto às formas de ensinar a leitura e a escrita nas escolas primárias, com as prescrições acerca do método analítico de alfabetização.

Se, por uma via de análise, os conteúdos a serem trabalhados junto às escolas isoladas e grupos escolares catarinenses estavam listados nos programas de ensino das referidas escolas, de outro, era necessário garantir, além disso, o modo como iriam ser desenvolvidos os programas. Isto implicava definir o método a ser seguido. As definições defendiam os processos intuitivos para o ensino nas escolas primárias.

Lourenço Filho (1930, p. 97) discorre acerca das idéias de Pestalozzi³⁹ quanto ao ensino intuitivo. Segundo o autor, o sistema pestalozziano pode ser reduzido aos seguintes postulados:

- 1) A intuição é o fundamento da instrução; 2) A intuição é fácil na criança, pela extraordinária actividade de sua vida imaginativa e

³⁹ Johann Heinrich Pestalozzi (Zurique, 12 de janeiro de 1746 — Brugg, 17 de fevereiro de 1827) foi um pedagogo suíço e educador pioneiro da reforma educacional. Em 1801 Pestalozzi concentrou suas idéias sobre educação num livro intitulado “Como Gertrudes ensina suas crianças” (*Wie Gertrude Ihre Kinder Lehrt*). Ali expõe seu método pedagógico, de partir do mais fácil e simples, para o mais difícil e complexo. Pestalozzi imprimiu em seus estudos e escritas as influências advindas das idéias da obra *O Emílio* de Rousseau.

emotiva; 3) A linguagem deve ligar-se á intuição; 4) O momento do aprendizado não é o da crítica e o do raciocínio; 5) Em cada ramo do ensino deve-se começar pelos elementos mais simples e seguir gradualmente o desenvolvimento da creança, isto é, em séries psychologicamente encadeadas; 6) Deve-se insistir por muito tempo em cada parte do ensino, para que a creança a adquira perfeitamente; 7) O ensino deve seguir a ordem de desenvolvimento natural, não a da exposição synthetica; 8) A individualidade da creança é sagrada; 9) O principal objetivo do ensino elementar não é o de dar conhecimentos, mas o desenvolver e augmentar as forças da intelligencia; 10) Ao saber, deve-se juntar o poder, ao conhecimento theorico, a habilidade pratica; 11) As relações entre os alumnos e os mestres, devem cimentar-se no affeto; 12) A instrucção propriamente dita deve subordinar-se ao fim superior da educação.

O mentor intelectual das reformas de 1910/1913 – Orestes Guimarães –, antes mesmo de assumir a função de (re)organizar a instrução pública catarinense (1910), já defendia os preceitos relativos aos programas e métodos de ensino. Quando estivera à frente do Colégio Municipal de Joinville, declarara, em 1909, em seu relatório: “Todavia, resumindo todos os processos exarados no dito Programma, posso dizer que elles obedecem, com variantes de forma, ao processo intuitivo” (SANTA CATHARINA, 1909, p.20).

Nessa defesa, recomendava o plano a seguir:

Snrs. Professores. Recommendo-vos que no ensino das differentes disciplinas obedeçais as instrucções seguintes: a) sempre que for possivel, toda idéa nova deve ser objectivamente levada ao conhecimento do alumno, aproveitando os mappas, quadros, aparelho Level, espherar etc; b) nos exercicios de linguagem, geographia, historia etc. não apresentar de uma vez muitas idéas novas. A intensidade da attenção está na razão inversa da extensão do assumpto; c) falar com clareza, de modo a fazer o alumno entender que uma ou outra vez se reprisa um assumpto ou se repete uma explicação; d) propor a questão a classe em geral e só depois nomear quem a deve responder; e) tornar attractiva a exposição procurando despertar a curiosidade; f) coordenar as idéas e os raciocinios num encadeamento logico; g) não exigir do alumno muita attenção de espirito, para evitar que o cansaço o impossibilite de acompanhar a explicação; h) variar a ordem das perguntas fazendo o alumno perceber que se acha exposto a ser chamado; i) corrigir ou completar uma resposta deficiente; j) variar os methodos de exposição; k) expor com variedade e clareza o assumpto que for lido, seja elle qual fôr, e pedir resposta aos alumnos (GUIMARÃES, 1909, p. 21).

Quando reformador da instrução pública catarinense, Orestes Guimarães, continuou a confiar em suas argumentações em relação aos processos intuitivos a serem empregados, naquele momento, em todas as escolas primárias públicas.

A pesquisa de Souza (1998) sobre a reforma educacional paulista ocorrida a partir de 1890, confirma que as questões relativas aos métodos, aliada à formação dos professores, representaram os alicerces daquela reforma. Ressalta a autora que, no Brasil, a influência do movimento de renovação pedagógica e os projetos de modernização das instituições e da sociedade brasileira incluíram em suas discussões as pretensões educativas correspondentes. Dentre elas, o método de ensino esteve presente.

As reformas empreendidas, com as devidas particularidades em cada um dos dois Estados, a ordenação do conhecimento nas escolas primárias paulistas e catarinenses estivera intrinsecamente ligada à adoção do método intuitivo.

Em Santa Catarina, logo no início da reforma de 1910, a preocupação com os métodos fez-se presente. Contratados pelo Estado, Orestes e Cacilda Guimarães e mais seis professores paulistas, realizaram diversas intervenções, diretamente. Na afirmação de Teive (2003, p. 224) estes “(...) eram vistos como ‘focos de luz’ lançados ao ‘caos’ da instrução pública catarinense”.

Acerca da nova metodologia, o governador Vidal Ramos observara que, “em diversos grupos, em presença dos respectivos directores e professores, 2.252 aulas” acerca dos novos métodos de ensino, foram ministradas pela equipe de professores citados. (SANTA CATHARINA, 1914a, p. 149).

Nos regulamentos da instrução pública de (SANTA CATHARINA 1911b, 1914b), havia a prescrição para os professores que atuavam em escolas isoladas que ficavam a menos de 18 quilômetros de distância de qualquer grupo escolar, de serem eles obrigados a freqüentá-lo uma vez por mês para observarem o método a ser seguido, uma vez que se tinha como pressuposto que a passagem dos professores Orestes e Cacilda, teria esclarecido os modos de proceder dentro dos novos moldes do método a ser seguido.

Todavia, essas aulas-modelo de acordo com o método de ensino almejado, podem ser questionadas, uma vez que, as discussões sobre a aplicação do método intuitivo continuaram provocando inquietações aos dirigentes da educação catarinense nos anos que seguem nesta pesquisa, como se verá mais adiante.

Assim, é possível que as aulas ministradas por Orestes e Cacilda Guimarães ao professorado catarinense, em algumas circunstâncias, tenham sido apreendidas mais como um modelo de aula e menos pela apropriação do método que se pretendia instaurar.

As aulas-modelo que pretendiam evidenciar o método de ensino intuitivo a ser seguido, ocorrem em outros Estados brasileiros.

Moreno (2003) e Souza (2004) afirmam que nos anos de 1920, os reformadores do Paraná continuaram a empreender esforços no sentido de definir o método que queriam implantar nas escolas.

Nesse sentido, “(...) era prática comum aos subinspetores realizar, nos grupos escolares, aula modelo com o intuito de demonstrar as vantagens das novas metodologias”. Mas, este procedimento nem sempre garantia a internalização do método. As aulas ministradas eram tomadas mais como “(...) padrão a ser seguido, sem abstrair a questão do método” (MORENO, 2003, p. 60).

De modo específico, para os grupos escolares catarinenses, os regimentos internos (1911/1914) dessas escolas, previam que o método de ensino a ser empregado deveria observar os processos intuitivos e as matérias dos programas serem mais práticas e concretas, do que teóricas e abstratas.

Afirmam os regimentos: “cumpre que o professor tenha em vista desenvolver a faculdade de observação e, para isso, empregue os processos intuitivos” (SANTA CATHARINA, 1911c, p. 4); “os methods e os processos de ensino serão, máxime nos primeiros annos, os mais intuitivos” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 17).

Em relação à educação da infância, se pode argumentar que a sistematização das idéias acerca do ensino intuitivo, se fundamentava nos princípios da organização do espírito, para que a criança descobrisse por si, a partir do seu interesse. Nesse sentido, a criança era defendida como um sujeito ativo no seu processo de escolarização.

Nessa proposta não caberiam os ditames da nomeada pedagogia tradicional, da memorização e do ensino enciclopédico, distanciados da realidade e do interesse e da atividade da criança.

Era necessário “(...) despertar no aluno o <<interesse>> isto é, a tendência de adquirir maior conhecimento em torno de determinado objeto”

(LOURENÇO FILHO, 1930, p. 88). Defendia-se o ensino pelas coisas; as idéias novas sempre relacionadas às já adquiridas; ir da intuição sensível ao conceito claro ou da sensação à elaboração abstrata, à idéia geral.

Ao mesmo tempo, os novos conceitos do ensino intuitivo pretendiam alterar o comportamento das crianças/alunos – reservando a eles uma atitude menos passiva, com a valorização dos seus interesses e introduzindo novos elementos (objetos e coisas) como mediadores das suas aprendizagens – como também indicavam mudanças na postura dos professores.

Ao mestre caberia “(...) estabelecer os passos formaes, para cada lição: clareza, associação, systematisação e applicação”. (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 89).

Para encaminhar as lições junto aos alunos, num primeiro passo, o professor deveria relacionar os assuntos novos com os já tratados anteriormente ou já conhecidos pelos alunos e relacionar as coisas longínquas com as próximas. Depois disso, procuraria coordenar, agrupar as noções pelo exame minucioso do objeto e completar as lacunas da intuição primitiva dos discentes. Como segundo passo, o professor deveria conduzir os alunos às possíveis combinações e noções. Todavia, a condução do mestre não poderia anular o exercício do pensamento da criança. Esta, descobrindo por si as semelhanças e as diferenças, é que chegaria aos princípios gerais, às leis e às definições.

Desse modo, era “(...) necessário dosar, graduar, reduzir cada matéria a seus elementos mais simples, propondo lições curtas, adequadas ao ritmo das crianças”. De modo a não cansar o espírito, as atividades intelectuais deveriam ser “(...) alternadas com cantos, marchas, exercícios ginásticos e trabalhos manuais, cada coisa a seu tempo, proporcionando-lhes só o que elas pudessem receber *na medida da sua psicologia*”. (TEIVE, 2003, p. 231).

Ainda que sejam admitidas as dificuldades de aplicação do método intuitivo em muitas das escolas primárias brasileiras, incluindo nessa realidade as escolas isoladas e os grupos escolares catarinenses, é possível considerar que o método intuitivo alterou – ou assim o pretendia – a concepção e o papel da criança/aluno, do professor, e da relação entre ambos. Nessa perspectiva, pode-se pensar em uma relação onde a criança que antes se reservava a absorver e a repetir os saberes, supostamente, transmitidos pelo mestre,

poderia ser respeitada em seus interesses, seus saberes intuitivos e na sua individualidade.

Todavia, não se pode afirmar que as referidas concepções tenham alterado ou excluído as relações de poder inerentes da hierarquia estabelecida entre adultos/professores e crianças/alunos. Pois, para a normatização das práticas de cuidado da criança e da sua educação, “(...) o adulto projeta uma determinada representação da identidade infantil, as particularidades” que podem definir as estratégias de formação e intervenção junto à criança (GOUVÊA, 2008a, p. 106).

As questões relativas aos métodos de ensino, em Santa Catarina, não se esgotam pelo simples fato de se pretender que este ou aquele método fosse observado nas escolas, a partir das prescrições dos regulamentos, programas de ensino e/ou regimentos dos grupos escolares e, tampouco, pela aplicação de diversas aulas demonstrativas nos moldes do método pretendido.

Em discurso proferido, Adolpho Konder (SANTA CATHARINA, 1926a), governador catarinense, assinala aspectos relevantes, no seu entendimento, acerca da visão “moderna” de educação, fazendo referências às escolas e seus métodos de ensino.

Dentre as prioridades defendidas por este dirigente do Estado, incluía a “aplicação de methods modernos de cultura”. Nesse sentido, Adolpho Konder (SANTA CATHARINA, 1926a) faz menção às idéias de Froebel e Pestalozzi e afirma que após estes, outros *educacionistas*⁴⁰ abriram clareira aos métodos⁴¹ da pedagogia moderna.

Veiga (2004, p. 35-36) aborda questões relativas à *infância* e à *modernidade*, elegendo como ponto de análise as práticas pedagógicas. A autora assinala que não é possível tomar o termo “moderno” ou “modernidade” como um conceito, mas sim, como uma idéia. Como uma lógica da modernidade que se especificou em todos os domínios: Estado Moderno, técnica moderna, costumes e idéias modernas. A autora afirma que no Brasil “diferentes autores brasileiros contemporâneos fazem referência à

⁴⁰ *Educacionistas* é o termo utilizado pelo Governador em seu discurso.

⁴¹ Embora não haja referências às obras de Froebel e Pestalozzi, é possível inferir que o governador queria remeter às idéias advindas do método intuitivo.

modernidade nacional a partir do século XIX, em associação às transformações materiais e de costumes ocorridos no País”.

Em discurso, Adolpho Konder, além de citar Froebel e Pestalozzi, em continuidade, citou Paul Robin⁴², Ovide Decroly⁴³, Ferrière⁴⁴, Henri Piéron⁴⁵, para justificar que é possível “(...) tentar a aplicação de métodos modernos de cultura, vitoriosos na experiência de outros povos (...)” (SANTA CATHARINA, 1926a, p. 39).

Em acordo com Viñao Frago (2001), existe a “tendência de buscar em fontes acadêmicas, profissionais (revistas, livros, cursos, conferências) externas” os referenciais para as atividades reformadoras. Isto também comparece em Santa Catarina.

Todavia, vale observar que apesar das citações acima, feitas pelo governador – Adolpho Konder –, naquele período (1926), o destino da instrução pública catarinense recaía sob a responsabilidade intelectual de outros sujeitos. A princípio, como se observou, às questões relativas aos métodos de ensino a serem empregados, recaíram sob a responsabilidade de

⁴² Nascido em 3 de abril 1837, Paul Robin, um professor universitário, foi a mais importante figura do movimento francês *Neo-malthusianismo*. No início de sua vida, Robin foi um socialista e apoiou Marx e Engels, no *First International* antes de ele ser excluído, juntamente com Michael Bakunin. Expulso da Bélgica em 1869, Robin mudou-se para a Suíça, onde foi ajudado e influenciado por Bakunin. Depois, mudou-se para Londres. Robin viveu em Londres durante 10 anos e depois foi para a França em 1880, quando se tornou o chefe de *Prévost* no Orfanato Cempuis (Oise). Ali ele lançou todas as suas energias para pôr em prática uma pedagogia libertária completamente original. O ensino proposto por Robin, foi baseado em observação, o desenvolvimento da direção artística, física e intelectual, tendo em conta os desejos da criança. Robin foi alvo de numerosos ataques da direita política e, em 31 de agosto de 1894, cansado e desgastado pelas lutas, cometeu suicídio em 1 de setembro de 1912. <http://recollectionbooks.com/bleed/Encyclopedia/RobinPaul.htm> (acesso em 17/05/2008).

⁴³ Ovide Decroly nasceu em 1871 e morreu em 1932. Sua obra educacional destaca-se pelo valor que colocou nas condições do desenvolvimento infantil; destaca o caráter global da atividade da criança e a função de globalização do ensino. Foi ao mesmo tempo educador, psicólogo, médico, universitário. Suas teorias têm um fundamento psicológico e sociológico e podemos resumir os critérios de sua metodologia no interesse e na auto-avaliação. Promove o trabalho em equipe, mas, mantendo a individualidade do ensino com o fim de preparar o educando para a vida. A ausência de ideais religiosos é uma das características de seu modelo pedagógico. <http://www.centrorefeducacional.com.br/decroly.html> (acesso em 17/05/2008).

⁴⁴ Francisco Ferrer pode ser conhecido como o moderno herege executado por heresia. Seu trabalho *A origem e os ideais da Escola Moderna* foi traduzido por Joseph McCabe. Foi um Livre Pensador e inspirador. Defendeu a co-educação de rapazes e moças e declarou que os pobres e os ricos devem compartilhar as mesmas escolas públicas. <http://www.centrorefeducacional.com.br> (acesso em 17/05/2008).

⁴⁵ Henri Piéron (1881-1964), psicólogo francês, foi o sucessor de Binet como diretor do laboratório de psicologia experimental da Sorbonne, sendo nomeado professor do Collège de France em 1923. Suas pesquisas procuraram afirmar a psicologia como uma ciência objetiva, destacando-se os trabalhos sobre percepção e mecanismos fisiológicos. No Brasil, o Tratado de Psicologia Aplicada foi utilizado na edição em espanhol nos seus sete volumes, publicados entre 1955 a 1961. (GOMES, 2004).

Orestes, Cacilda Guimarães e outros seis professores paulistas. Orestes Guimarães permanece, em momentos posteriores, discutindo acerca dos métodos de ensino.

Tal realidade pode ser observada na organização da Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário, ocorrida em Santa Catarina no ano de 1927, onde se evidencia aqueles que estavam à frente dos desígnios da educação catarinense e que discutiam e articulavam, dentre outros pontos, as questões relativas aos métodos de ensino.

Essa conferência, segundo notas iniciais dos seus Anais, foi discutida em reunião do dia 12 de janeiro de 1927, com a presença do Governador – Adolpho Konder – e demais personalidades: Secretário da Fazenda (professor Henrique da Silva Fontes); Secretário do Interior e Justiça (professor Cid Campos⁴⁶); Director do Thesouro (Pedro Cunha); e o Inspetor Federal das escolas subvencionadas pela União (professor Orestes Guimarães)⁴⁷.

Relativo aos métodos, nas explicações iniciais dos Anais da conferência, afirmara-se que se tratava também de tentar preencher lacunas e suprimir demasias que, “ao invés de tornar práticos e efficientes methods de ensino, dificultam a processuação dos mesmos.”

Para a intenção mencionada acima, a Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário, apresentou como *these* de número 1, uma discussão acerca de métodos de ensino, tendo em foco os métodos de leitura, com destaque para o método analítico. Esta primeira indicação fora tratada em sete subitens, por diferentes servidores da instrução catarinense.

Entretanto, as discussões relativas aos métodos de ensino continuaram presentes nos anos de 1930.

A *Revista de Educação: órgão do professorado catarinense*, que teve seu número inaugural em janeiro de 1936, aborda, desde o histórico dos

⁴⁶ Cid Campos assumiu a Secretaria do Interior e Justiça em substituição ao professor Henrique da Silva Fontes. Antes de assumir o cargo, atuava como professor da 4ª cadeira de Física e Química da Escola Normal. Cid Campos foi também professor do Instituto Politécnico de Florianópolis – primeira instituição de ensino superior do Estado de Santa Catarina.

⁴⁷ Daquela reunião ficou definida uma comissão responsável pela preparação da conferência. Cid Campos e Orestes Guimarães fizeram parte da referida comissão. A comissão estivera sob a presidência do Secretário do Interior e Justiça, todavia, a preparação da Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário, ficou a cargo de Antonio Mâncio da Costa (Diretor da Instrução Pública); Orestes Guimarães; Professor Francisco Barreiros Filho, na ocasião, Diretor da Escola Normal; e professor Luis Sanches Bezerra da Trindade, designado como inspetor escolar.

métodos de ensino, temas relativos ao ensino mútuo até as metodologias dos métodos sintéticos – alfabético, silábico, fônico – e dos métodos analíticos. Esta explanação percorre as outras cinco últimas edições do ano de 1936 (SANTA CATARINA, 1936c; 1936d; 1936e; 1936f; 1936g; 1936h).

No entanto, como já explicitado, a difusão do método analítico de alfabetização, em Santa Catarina, pertence a debates e ações anteriores às décadas de 1920/1930.

A crença no método analítico de leitura orientou a reformulação dos programas de ensino de 1914, das escolas isoladas e grupos escolares de Santa Catarina. O programa de ensino de 1914, como se verá, estabeleceu outras prescrições para a aplicação dos programas de acordo com o método de ensino de leitura e escrita a ser seguido.

3.3.2 Método analítico para o ensino da leitura e escrita

No Brasil republicano, frente às pretensões de renovação pedagógica, tornou-se realidade unir as discussões, prescrições e ordenações dos programas de ensino, aos métodos de ensino.

O método analítico de leitura e escrita – sendo oriundo dos processos intuitivos – também pretendia deslocar a aprendizagem do foco único da transmissão e repetição para o da observação e participação ativa das crianças.

A repercussão do método analítico de leitura e escrita e a relação dele com a educabilidade das crianças nas escolas primárias, também estiveram relacionadas às idéias sobre o ensino intuitivo.

Nos programas de ensino das escolas isoladas e grupos escolares de 1911, estava presente a observação quanto ao método, ou processos intuitivos para o ensino.

Entretanto, foi, sobretudo, o programa de ensino de 1914, destinado aos grupos escolares, que apresenta um detalhamento acerca do método analítico de alfabetização.

De acordo com a *Enciclopédia de la Educación Moderna* (1946)⁴⁸, o método analítico de leitura, principia pelo todo – palavra ou oração/sentença – para depois estudar os componentes fonéticos das palavras. Este método quando inicia por palavras, pode ser denominado de “método de palavras geradoras ou normais” ou popularmente *método da palavração*. Quando inicia por orações, chama-se “método de sentenças”, ou *método da sentenciación*.

Mortatti (2000) observa que o Estado de São Paulo mostrou-se pioneiro na instituição do método analítico de leitura. Quando da sua reforma da instrução pública, no início do regime republicano de governo brasileiro, teve como um dos pontos assinalados, a adoção de novos métodos de ensino, em especial do considerado novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola-Modelo Anexa (à Normal), onde os normalistas desenvolviam atividades "práticas" e onde os professores dos grupos escolares (criados em 1893) da capital e do interior do estado deveriam buscar seu modelo de ensino.

A oficialização do método analítico em São Paulo, deu-se na fase de expansão do aparelho escolar paulista e de sistematização das “novas orientações” e procurou dar um fim à disputa travada até então, entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos, com objetivo de garantir a hegemonia a esses últimos em relação ao ensino da leitura nos grupos escolares da capital e do interior do Estado.

Fiori (1991, p. 94) observa que Orestes e Cacilda Guimarães, em 1911, foram responsáveis pela difusão do método analítico⁴⁹ de alfabetização no Estado de Santa Catarina. Segundo a autora, Cacilda adquiriu o conhecimento sobre o método, quando ainda morava em São Paulo, com *miss*

⁴⁸ Esta obra com o título original em Inglês *The Cyclopedia of The Modern Education*, de autoria de Harry N. Rivlin e Herbert Schlueer, fora traduzida por Carlos Luzuriaga e Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada.

⁴⁹ Vale destacar que as fontes consultadas nesta pesquisa não apresentam referências específicas quanto à aplicação do método analítico de alfabetização por Orestes e Cacilda Guimarães, mas sim, que eles difundiram *novos métodos* de ensino no Estado. Mas, é possível que tenham realizado esta ação, pois a reformulação do regulamento da instrução pública de ensino de 1911 para o de 1914, contou com a orientação de Orestes Guimarães, na ocasião, Inspetor Geral do Ensino e responsável pela reforma. Daquela reorganização, derivam os programas de ensino para as escolas isoladas e grupos escolares catarinenses. O programa de ensino destas últimas escolas, traz a descrição e aplicação detalhada do método analítico de leitura e escrita.

Márcia Browne, que atuou na reforma de ensino, concretizada, naquele Estado, por influência de Bernardino de Campos, em 1893.

O conteúdo escolar de leitura era evidenciado como um dos pontos fundamentais para o ensino nas escolas primárias catarinenses. Isto se definia tanto pela indicação dos livros de leitura, sendo *o livro dos livros no ensino primário* (SANTA CATHARINA, 1911e), como pela explicitação do conteúdo *leitura* nos programas de ensino.

O conteúdo de *leitura* previsto nos programas de ensino (1914) para as escolas primárias, trazia em conjunto, o método a ser empregado.

No programa de ensino para as crianças que freqüentariam as escolas isoladas, junto ao conteúdo de *leitura*, havia a prescrição para o uso da *Cartilha das Mães de Arnaldo Barreto*. Esta deveria ser trabalhada de acordo com o método analítico da palavração.

As crianças que freqüentariam os grupos escolares, deveriam ser encaminhadas na aprendizagem da leitura, com a *Cartilha Analytica de Arnaldo Barreto*, seguindo o método analítico de sentenças.

Tanto o método analítico da palavração para o ensino da leitura, previsto para as escolas isoladas, quanto o método analítico da sentencição descrito para os grupos escolares, pretendiam uma ruptura com a metodologia empregada a partir dos métodos alfabéticos sintéticos e fônicos.

Apesar da determinação do uso da cartilha de um mesmo autor, as recomendações para o ensino da *Leitura* tanto no programa das escolas isoladas, quanto dos grupos escolares, apresentam-se de modos distintos, em certos aspectos, a partir da metodologia a ser empregada.

A definição de metodologias diferenciadas para o ensino da leitura nas escolas isoladas e grupos escolares, pode levar a uma certa compreensão de que eram, sobretudo, os grupos escolares que deveriam representar o ideal de escola republicana. Apesar das escolas isoladas também terem sido alvo das intenções educativas do período republicano, os grupos escolares apresentavam exigências diferentes daquelas escolas.

A descrição existente nos dois documentos quanto aos procedimentos a serem seguidos nas duas modalidades de escolas, deixa perceber uma distinção nos modos prescritos para a escolarização da infância catarinense, a partir da escola que freqüentassem: isolada ou grupo escolar.

Para exemplificar o programa de 1914 das duas modalidades de escolas quanto ao conteúdo de *leitura* previsto para o 1º ano, tem-se a seguinte realidade:

Nas escolas isoladas:

Leitura (Methodo da palavração). Programma – Vocábulos e o que elles representam. Sentenças formadas com vocábulos conhecidos. Signaes de pontuação. Primeiro semestre – Cartilha das Mães, de Arnaldo Barreto; Segundo semestre: - Leitura preparatória, Francisco Vianna. (SANTA CATHARINA, 1914d, p. 69-70).

O conteúdo acima fora descrito de modo sucinto no programa das escolas isoladas, em apenas sete linhas e representa todo o conteúdo do programa. O mesmo conteúdo previsto para ano equivalente de escolarização nos grupos escolares ocupou sete páginas.

Nos grupos escolares, as referências a serem seguidas no programa de ensino de 1914, relativas à leitura, traziam desde exemplos de atividades; modos de proceder do professor(a); período do ano em que, provavelmente, se aplicaria este ou aquele conteúdo/procedimento; as fases pelas quais a criança passaria (fase preliminar, primeira, segunda, terceira e quarta fases); como também, a orientação para que a cartilha fosse deixada na escola até o mês de agosto, para que a família não influenciasse a aprendizagem da criança em seguimento divergente do método adotado.

Nas fases (preliminar, primeira, segunda, terceira e quarta fase) dentre outras observâncias, estava prescrito:

(Phase preliminar.) Uma só secção de 5 a 8 dias. Palestra, com os alumnos, relativamente aos assumptos das primeiras paginas da Cartilha Analytica. Durante essas palestras, procurar obter respostas completas, que sejam a reprodução exacta das sentenças usadas na Cartilha (...). (Primeira phase.) (Alumnos da secção de leitura junto ao quadro negro, sem as respectivas Cartilhas. Durante esta phase o professor observará a actividade dos alumnos e, mediante os resultados dessa observação, organizará a **classe em três secções. A** (a dos mais activos); **B** (a média); **C** (a inferior). Divisão apenas quantitativa, necessária aos trabalhos a encetar, sem caracter definitivo, pois, o professor, de ora em diante, nos últimos dias de cada mez, reconstituirá as secções conforme – o **aproveitamento ou não aproveitamento** que gradativamente observar, quanto à cada alumno (...). (segunda phase.) Continuação de leitura de sentenças no quadro negro e no livro até a página 50. recordação desde a pagina 39 e, durante esta phase, varie bastante a construção; e, depois dê as sentenças – ora em linha horizontal ora em linha vertical, de modo a destacar as palavras, ex: Bichano não gosta de ratos; de ratos Bichano não gosta; não gosta de ratos Bichano (...). (Terceira phase.) Continuação das paginas 50 a 71 conforme o processo anterior. (...) (agora somente as novas ou as que apresentem com **vocábulos** novos). (...) Destaque e forme no quadro

negro palavras derivadas e semelhantes, ex: gato, gatinha (...); rapadura, rapa, para, dura (...). inicie a analyse da **palavra** em **syllaba** (...). Os alunos que primeiro galgarem esta phase poderão levar a **Cartilha para casa, o que mais ou menos será em agosto** (...). (Quarta phase.) Continuação da leitura da Cartilha (87 a 104) conforme processo das phases anteriores. Estudo das vozes e dos sons (letras) (...). Passe a Leitura Preparatória e inicie os alumnos no conhecimento dos synonymos mais fáceis do livro (...).(SANTA CATHARINA, 1914d, p. 9-15).

As prescrições no programa (1914) sobre os conteúdos de linguagem oral e escrita, caligrafia e aritmética para um programa e outro – escola isolada e grupo escolar – seguem, grosso modo, a mesma estrutura do previsto para a leitura, no sentido de serem mais detalhados os do programa dos grupos escolares e mais resumidos os das escolas isoladas.

Bernardes (2008, p. 1-17) informa que ao final da *Cartilha Analytica* de Arnaldo Barreto, apresenta-se um documento intitulado “Modelos de lições”, que se estende em sete páginas. Esse documento é antecedido pela seguinte observação de Arnaldo Barreto: “[...] instrucções recommendadas aos professores do Estado de S. Paulo, para o ensino da leitura pelo methodo analytico”. Após o documento “Modelos de lições”, o autor apresenta uma espécie de apêndice, transcrito em cinco páginas, ao que ele intitulou de “observação importante” e orientações intituladas “como se devem dar as lições no quadro negro”.

É possível que as recomendações que constam nos programas de ensino catarinense do ano de 1914, sejam provenientes da elaboração de Arnaldo Barreto, que não apenas formulou a cartilha, mas também cuidou de registrar como proceder com a mesma de acordo com o método analítico.

Tomando a análise de Bernardes (2008) A *Cartilha Analytica* de Arnaldo Barreto, representava uma síntese do conjunto de princípios e conceitos que passaram a fundamentar as discussões sobre educação e, mais diretamente, sobre o ensino da leitura e escrita: a busca da cientificidade na educação da criança; os conceitos, deduzidos a partir da psicologia da infância, que deveriam guiar o professor nos modos de ensinar; os novos métodos de ensino; os princípios que deveriam encaminhar o método analítico; um ensino que, em tese, levasse em conta o desenvolvimento e interesse da criança.

Uma observação importante sobre a cartilha refere-se às ilustrações, chamadas à época de *estampas*. A Cartilha Analytica trazia 283 ilustrações, relacionadas aos conteúdos da cartilha e se constituíam como elementos para mediar o processo de aprendizagem das crianças (BERNARDES, 2008).

Era também por meio das ilustrações que o professor encaminhava o aluno a recordar de palavras/conteúdos já aprendidos, estabelecendo novas relações, por meio da formulação de outras palavras, sentenças ou historietas. Assim, o professor relacionava os novos conhecimentos com os já trabalhados. A criança por meio da observação e do que já era conhecido, deveria coordenar, agrupar as noções e estabelecer as possíveis combinações, através do seu pensamento.

Souza (2004, p. 196-197) observa que o debate sobre o método analítico no Paraná esteve presente na pauta dos reformadores da instrução pública daquele Estado. “Em 1915, o jornal Diário da Tarde noticiava o convite para a realização de uma conferência pedagógica sobre este método e a relação com a instrução pública”. A conferência realizada por Cyro Silva tinha o objetivo de demonstrar o método analítico, que estava sendo empregado “com maravilhosos resultados em São Paulo e Santa Catarina”.

Além da realidade descrita acima, pode-se citar o destacado comentário feito por Cid Campos – Secretário do Interior e Justiça de Santa Catarina –, em 1927. Cid Campos relatou acerca das reformulações do ensino feita por Orestes Guimarães, exaltando “a organização racional dos programmas de ensino de suas várias disciplinas e a processuação do método analytico”. Todavia, segundo a análise das fontes, Santa Catarina não aparentava plena vitória em relação à aplicação do método analítico de leitura.

A Conferência Estadual do Ensino Primário, promovida em Santa Catarina, em 1927, traz no bojo dos seus temas a discussão acerca do método analítico de leitura. A *these* de número 1 refere-se a este assunto:

1ª – Quaes as vantagens do ensino da leitura pelo methodo analytico? Pode esse methodo ser generalizado a todas as escolas estaduaes?. (SANTA CATHARINA, 1927b).

Apesar do assunto ter sido pauta da citada conferência, a metodologia prevista ainda continuava deixando dúvidas quanto a sua aplicação nas escolas primárias catarinenses.

Na sua mensagem de governo de 1928, o governador Adolpho Konder apresentou aspectos acerca da generalização do método analítico de leitura, e da impossibilidade de efetivação de ver empregado em todas as escolas primárias do Estado, devido à falta de docentes habilitados (SANTA CATHARINA, 1928a, p.54).

Apesar dos empreendimentos da divulgação do método analítico, diretamente, por Cacilda e Orestes Guimarães, de constar orientações nos programas de ensino e de ter sido tema da conferência de 1927, a observação e aplicação do método, de modo uniforme em Santa Catarina, ainda pode ser questionada em 1936.

O que levaria a *Revista de Educação: órgão do professorado catarinense*, a empreender esforços na publicação de cinco edições no ano inaugural da revista (1936), acerca de metodologias para o ensino da leitura e da escrita, dando destaque à aplicação do método analítico?

É possível que ainda se buscasse a homogeneização da educação da infância por meio do método analítico de leitura e escrita. Isto leva a inferir que, se esta fosse uma questão resolvida junto a todo o magistério, não caberia tamanho investimento em um impresso que se dirigia, especialmente, ao professorado catarinense.

A homogeneização das crianças em relação ao ensino desses saberes – leitura e escrita – na década de 1930, esteve, em certa proporção, relacionada aos testes ABC de Lourenço Filho). Estes testes procuravam a aferição das capacidades intelectuais das crianças, não por uma explicação em termos de QI (quociente intelectual), mas em termos de maturidade. Os testes ABC tinham como concepção “(...) a existência de um *nível de maturidade* – passível de ser medido – como requisito para a aprendizagem”, sobretudo da leitura e da escrita. (MAGNANI, 1997, p. 62).

A aplicação dos testes com fins diagnósticos ou de prognósticos, procuravam definir o papel individual de cada criança ao mesmo tempo em que procurava definir o perfil das classes e sua organização homogênea, de acordo com os resultados obtidos nos testes.

Ainda na década seguinte, a aplicação dos testes ABC continuou presente nas escolas de Santa Catarina.

A professora Carolina⁵⁰ afirmou que no ano de 1941, quando assumiu a regência da turma de 1º ano do Grupo Escolar Paulo Zimmermann, de Rio do Sul,

Fazia os testes A, B, C. Aplicava e selecionava assim. Era muito concorrido o grupo na cidade. Era o melhor da cidade. Também acho que não tinha outro. Na seleção dava 7 a 8 classes de 1º ano: A, B, C, por letra, né? Conforme o nível tinha classe forte, médio e fraca. Às vezes, davam 3 classes fortes, de acordo com o teste. Eu peguei o método da época. Chamava-se método analítico-sintético. Eu me dei muito bem com o método. Eu alfabetizava muito depressa.

O ensino da leitura e escrita nas escolas primárias estivera ligado tanto aos modos de proceder dos professores e crianças, pelo emprego do método ou da classificação das crianças quanto ao nível de maturidade que apresentavam, quanto pelos recursos materiais utilizados.

No sentido de materialização dos recursos para a escolarização da infância, pode-se considerar a recomendação e o uso dos materiais didáticos, em especial, das obras didáticas para o ensino primário.

3.4 OBRAS DIDÁTICAS

3.4.1 Prescrições sobre a escolha, utilização e elaboração de obras didáticas: “*Pondes na escola o que desejaes que exista no Estado*”⁵¹”

No ano de 1911, o professor Orestes Guimarães oficializa um parecer, a pedido da instrução pública catarinense, sobre as obras didáticas a serem adotadas nas escolas públicas do Estado – escolas isoladas, grupos escolares –, deixando transparecer referenciais da experiência paulista acerca do ocorrido nas escolas graduadas daquele Estado.

O parecer dirigido ao governador de Santa Catarina tem o seguinte destaque:

⁵⁰ Carolina Floriane de Oliveira, ex-professora do Grupo Escolar Paulo Zimmermann de Rio do Sul/SC. Entrevista concedida a Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, em 24/06/2006 – Rio do Sul/SC.

⁵¹ Expressão utilizada por Orestes Guimarães. In. SANTA CATHARINA, 1911e.

Para dar cumprimento as ordens de Vossa Excelência, comecei por fazer revisão das obras didáticas aprovadas para as escolas públicas de São Paulo (escolas isoladas, grupos escolares, escolas complementares), fazendo escolha daquelas que me pareceram melhores, por isso que reúnem condições pedagógicas, incontestáveis, observadas pelo magistério paulista durante vinte e poucos anos de prática (...). (SANTA CATHARINA, 1911e, p. 1).

Na perspectiva de Orestes Guimarães, não seria possível perseverar na reforma da instrução pública, sem considerar as obras didáticas que circulavam ou as que deveriam circular nas escolas públicas primárias de Santa Catarina. Isto vem confirmar, em certa proporção, que a circulação da experiência paulista acerca da reforma da instrução pública com a implantação da escola graduada naquele Estado, também se fez presente em Santa Catarina.

Assim, junto a outras ações de Orestes Guimarães frente à instrução pública catarinense, está um parecer do ano de 1911, a respeito da adoção de obras didáticas, apresentado ao governador do Estado – Vidal Ramos.

O arrolamento do parecer assinala tanto referências para as bibliotecas dos inspetores e dos grupos escolares, como às obras didáticas para uso junto às crianças que frequentavam os grupos escolares, escolas isoladas e escolas complementares.

Na defesa de Guimarães (SANTA CATHARINA, 1911e, p.3) a uniformização das obras didáticas – livros de leitura, compêndios, cadernos, cartilhas, mapas, etc – em muito contribuiriam para o êxito da reorganização da instrução, melhorando as condições de ensino. Assim, afirmava: “Taes obras desempenham funcções de primordial interesse na educação de qualquer povo, pela decidida influencia exercida sobre o professor e alumno, conforme doutrina corrente entre todos os pedagogistas, esses hygienistas da intelligencia”.

Ao iniciar o trabalho referente às obras didáticas adequadas às escolas catarinenses, Orestes Guimarães argumentava que começou a revisão pelas obras aprovadas para as escolas públicas do Estado de São Paulo – escolas isoladas, grupos escolares e escolas complementares – fazendo uso das que julgou mais adequadas, por reunirem condições pedagógicas incontestáveis, durante mais de vinte anos de observação do magistério paulista.

Junto à justificativa acima, havia outra. O redator do parecer dizia não ter o conhecimento geral das obras didáticas aprovadas e utilizadas nas escolas catarinenses. E mais: acreditava mesmo que jamais houvera, até aquele momento, a adoção obrigatória unificada desses materiais, mas, no cerne dos investimentos da reforma do ensino, era urgente modificar o sistema de simples aprovação de algum pedido isolado, para a adoção obrigatória de obras didáticas aprovadas pelas instâncias maiores da instrução pública do Estado, em todas as escolas públicas catarinenses.

O que Guimarães dizia conhecer a esse respeito, referia-se a uma lista de obras didáticas, obtida junto à *Diretoria da Instrução Pública*. Dentre as utilizadas nas escolas públicas primárias do Estado, figuravam: “Grammatica, Lapagesse, Arithmetica elementar, Trajano; Constituição, Barbalho; Geographia e Historia, Lacerda; Syllabario, Jardim; 1º., 2º., 3º. livro de leitura. H. Ribeiro”. De todos estes títulos, apenas os três últimos eram recomendados ao ensino primário, de acordo com Orestes Guimarães. Segundo ele, isto não se referia ao valor singular de cada uma das obras, apenas, estavam mal colocadas nas mãos de crianças daquela faixa etária.

Depois de verificar as obras didáticas adotadas no Estado de São Paulo e a lista de obras fornecida pela *Diretoria da Instrução Pública* de Santa Catarina, o professor contratado para elaborar o parecer, informou que organizara a listagem das obras a serem adotadas, formando referenciais em quatro anexos, de acordo com as instituições pertinentes ou para usos distintos. Porém, algumas das obras compareciam em mais de um dos anexos.

Guimarães (SANTA CATHARINA, 1911e, p.4-5) definia as obras didáticas de acordo com as prescrições abaixo:

O *primeiro anexo*: destinado a formar a biblioteca pública dos inspetores escolares, junto à *Diretoria da Instrução Pública*. Estas fontes serviriam para “(...) consulta d’aquelles que se queiram entregar aos estudos de cousas didacticas”. Deveria conter obras de nossa literatura escolar – tão escassas, no dizer do autor –, formando um manancial de informações para pesquisas, estudos e observações daqueles que eram responsáveis pela inspeção do ensino.

Vale destacar que, praticamente, todas as obras didáticas indicadas para as escolas primárias públicas – grupos escolares, escolas isoladas e

complementares – constavam na lista da biblioteca pública dos inspetores, além, é claro, de outras tantas que deveriam compor o acervo.

Assim, não apenas bastaria os professores e alunos/crianças adotarem referenciais bibliográficos específicos. Era necessário que os demais responsáveis “pela boa marcha do ensino” público, também aprimorassem seus conhecimentos acerca do que deveria circular nas escolas catarinenses.

O *segundo anexo* destinava-se a listar os títulos que deveriam compor a biblioteca dos grupos escolares. Dada às peculiaridades desse tipo de escola, como se verá mais adiante, era a única que recebia indicações de biblioteca. Esta indicação serviria para se cumprir o “artigo 9º do Regimento Interno dos Grupos Escolares” de 1911. Às escolas públicas isoladas e escolas ambulantes, naquele momento, não houvera acervo indicado para bibliotecas específicas.

Todavia, os anexos primeiro e segundo, sendo obras destinadas a consultas, não contavam com aprovação específica. Diferente, seriam as indicações para os anexos terceiro e quarto, que deveriam ser aprovadas e adotadas, logo depois de serem publicados os programas de ensino equivalentes a suas pertinências.

O *terceiro anexo* apresentava as obras didáticas para uso das crianças dos grupos escolares e escolas isoladas, sendo subdividido em dois itens. Uma listagem para os grupos escolares e outra para as escolas isoladas. Até certo, ponto as listas eram idênticas, a distinção dava-se apenas por duas obras acrescidas aos grupos escolares:

OBRAS DIDACTICAS PARA USO DOS GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS ISOLADAS	
GRUPOS ESCOLARES	ESCOLAS ISOLADAS
1. Cartilha – Arnaldo Barreto	1. Cartilha – Arnaldo Barreto
2. Leitura Preparatória – Francisco Vianna	2. Leitura Preparatória – Francisco Vianna
3. Primeiro Livro – Francisco Vianna	3. Primeiro Livro – Francisco Vianna
4. Segundo Livro – Francisco Vianna	4. Segundo Livro – Francisco Vianna
5. Terceiro Livro – Francisco Vianna	5. Terceiro Livro – Francisco Vianna
6. Minha Pátria – Pinto e Silva	
7. Caderno de calligrafia vertical – Francisco Vianna	

Quadro 6: Relação das obras didáticas segundo o Parecer de Orestes Guimarães de 1911.

Fonte: SANTA CATHARINA, 1911e.

Orestes Guimarães observou que algumas das obras já estariam indicadas pelos anos do curso dos grupos escolares e escolas isoladas e que esta

gradação seria de grande alcance, encarada pela praticidade, pois foram aprovadas pela prática nas escolas de diversos Estados brasileiros⁵².

Para ele, a dosagem correta constituía um ponto de grande dificuldade entre os *pedagogistas*. Uma vez que fazer adoção desta ou daquela obra apenas pelo manuseio e observação – segundo ele, ainda que cuidadosa – não era suficiente para a sua escolha nesta ou naquela turma de alunos ou para esta ou aquela idade.

Seria preciso mais do que um simples manuseio e observação para adoção das obras destinadas à escolarização da infância, afirmava o parecer: “É necessário que os professores, armados de conhecimentos theoricos sobre o ensino em geral e sobre os phenomenos da pyscologia infantil, possam inferir do valor de cada obra, e, depois, classifical-as” (SANTA CATHARINA, 1911e, p. 5).

Desse modo, o *anexo quarto* – que trata das obras indicadas para o uso nas escolas complementares – era o único que poderia apresentar os compêndios de disciplinas (aritmética, geografia, história, botânica, zoologia, etc), dada à faixa etária e desenvolvimento intelectual dos alunos.

O que justificaria a defesa de Orestes Guimarães em relação às prescrições quanto às obras didáticas a serem adotadas? Por que se deveria prestar especial atenção às obras a serem adotadas?

As indicações das obras didáticas a serem aprovadas e adotadas nas escolas públicas isoladas e grupos escolares para a instrução e educabilidade da infância, bem como a gradação para cada ano do curso nessas escolas; e ainda, a resistência aos compêndios, por parte de Orestes Guimarães (SANTA CATHARINA, 1911e, p. 5-8), tinham, segundo ele, justificativas bastante sólidas nos preceitos que ele indicara acima – “phenomenos da pyscologia infantil”.

Decerto, as afirmações do relator do parecer, estariam apoiadas nas idéias advindas da psicologia, que se disseminam com mais ênfase no final do século XIX e continuavam a se expandir ao longo do século XX, empregando ainda mais esforços para a compreensão dos aspectos relacionados ao

⁵² De acordo POUBEL E SILVA (2006a, p.153,) no ensino da leitura na escola primária, a Cartilha Analytica de autoria de Arnaldo Barreto que consta na lista de obras previstas para as escolas primárias catarinenses, também foi utilizada no Mato Grosso, a partir de 1912.

desenvolvimento infantil, tanto físico quanto psíquico. Essas novas afirmações acerca do desenvolvimento infantil, em certos casos, também se faziam presentes quando se tratava de estabelecer as coordenadas para as escolas dirigidas à infância. Manifestar-se-iam na defesa dos materiais e métodos de ensino a serem utilizados; na liberdade de ação da criança, para que desse livre curso a sua criatividade; na prática de atividade física – ginástica, esporte; etc.

Para confirmar suas proposições, o parecer de Orestes Guimarães (SANTA CATHARINA, 1911e), observava quanto aos compêndios que os mais distintos *pedagogistas* condenavam a ação perniciosa destes nas escolas primárias, pois asseguravam que “(...) matam a intelligencia infantil, logo ao desabrochar”. Isto, porque a linguagem dos compêndios era muda e cheia de termos técnicos que matariam a inteligência em proveito da memória ou da pura *decoreba* de pontos da matéria. Era preciso sim, investir no emprego dos processos intuitivos⁵³ e na obra que, segundo Guimarães, era a mais importante do terceiro anexo – relativo às obras didáticas para uso nas escolas públicas isoladas e grupos escolares – que era o livro de leitura: “(...) o livro dos livros no ensino primário”.

Não menos envoltos de tais ideais, eram a cartilha e os livros de leitura elaborados pelo catarinense Henrique da Silva Fontes.

No ano de 1920, nove anos após o parecer (1911) de Orestes Guimarães, Henrique Fontes organizou a série didática que leva o seu sobrenome: *Série Fontes*.

O mesmo prefácio existente nos três primeiros livros de leitura (*Série Fontes*) tomados para esta análise, explicava e justificava os motivos do empreendimento. Nesse prefácio elaborado em 1920, que acompanha as reedições ao longo desta década e da posterior, é possível constatar as argumentações abaixo.

No ano de 1920, Henrique Fontes ocupava o cargo de Diretor da Instrução Pública de Santa Catarina. Nesta função, propôs ao então

⁵³ O autor refere-se aqui ao método intuitivo de ensino. Numa ordem cronológica, os trabalhos a seguir apresentam aspectos relacionados a esse método. SOUZA, 1998; RESENDE, 2002.

Governador do Estado, Hercílio Pedro da Luz⁵⁴, a elaboração de uma série de livros escolares, com a impressão por conta dos recursos catarinenses.

Esta resolução ancorava-se na justificativa que assim poderia ser solucionado o entrave quanto à aquisição e distribuição de livros com custos mais amenos: “A causa deste empreendimento foi a falta de livros de custo módico, de livros que, podendo ser adquiridos sem sacrifícios pelos remediados (...)” pudessem também, “(...) á larga, ser distribuídos gratuitamente entre aqueles para quem alguns tostões representam quantia apreciável” (FONTES, 1920, s.p.).

Outra assertiva de Fontes, no prefácio da edição de 1920, diz respeito a outras obrigações do Estado. Esta ligava-se a algumas das resoluções da reforma iniciada em 1910. Para ele, uma vez que se tenham empreendido esforços em tornar efetivas as leis sobre a obrigatoriedade do ensino, era preciso que o poder público facilitasse a aquisição de livros ou mais que isso: doasse a quem não os pudesse comprar ou que relutasse em adquiri-los por qualquer outro motivo.

Todavia, Fontes (1920) não tornava diminutas as indicações feitas no parecer de Guimarães (1911) acerca da aprovação e adoção das obras didáticas para as escolas primárias catarinenses. Apesar de se referir ao custo e distribuição mais convenientes da *Série Fontes*, afirmava que havia também presente a preocupação que, nessas obras didáticas, fossem observadas “(...) as lições de pedagogia, de modo que, ainda sob este aspecto de importância capital, não sejam os presentes livros inferiores aos seus congêneres” (FONTES, 1920, s.p.).

Se Guimarães procedeu de modo a concluir seu parecer (SANTA CATHARINA, 1911e) acerca das obras didáticas presentes nas escolas primárias catarinenses e das que deveriam ser aprovadas e adotadas após seu parecer, sob uma perspectiva e análise pessoal, Fontes sugeriu esforços diferenciados em relação à série de livros que organizara.

Ainda no prefácio, destacava que a primeira edição de 1920, devido ao curto espaço de tempo em que teve para organizar e devido também ao alto

⁵⁴ Hercílio Pedro da Luz, além de Governador do Estado, neste período, exerceu outros cargos públicos em Santa Catarina, dentre eles, Governador do Estado, em 1894. In. CORRÊA, Carlos Humberto. **Os governantes de Santa Catarina de 1739 a 1982: notas biográficas.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.

custo do papel, tratava-se de uma tiragem de ensaio, calculada para se esgotar naquele corrente ano letivo. Desse modo, as observações que os professores públicos ou particulares fizessem, seriam recebidas com assinalado favor, por parte de Fontes.

Assim, apesar da série didática – Série Fontes – ser organizada por Fontes, as próximas reedições poderiam contar com o parecer dos professores, a partir do que tivessem vivenciado na sua prática pedagógica junto às crianças das escolas primárias.

Outrossim, a escolarização da infância catarinense contou, a partir de 1920, com uma série de obras didáticas organizada por um conterrâneo. Esses livros estiveram presentes nas escolas primárias catarinenses ao longo das décadas de 1920 e 1930, demarcando modos e práticas de se instruir e educar a infância em Santa Catarina⁵⁵.

As obras didáticas recomendadas por Guimarães (1911) bem como a *Série Fontes* (1920), imprimiram relevo aos livros de leitura, considerados como, como já afirmado, “(...) o livro dos livros no ensino primário”. (GUIMARÃES, *apud* SANTA CATARINA, 1911e).

Tanto os livros de leitura recomendados por Guimarães, quanto os elaborados por Henrique Fontes, teriam a função de instruir e educar a infância que freqüentava as escolas primárias catarinenses, procurando se instituir tanto material quanto simbolicamente.

3.4.2 Livros de leitura: “o livro dos livros no ensino primário⁵⁶”

O ano de 1920 é o marco da primeira edição de uma série de livros de leitura – Série Fontes – destinados à escolarização da infância nas escolas

⁵⁵ KLINKE (2003) observa em sua pesquisa, relativa ao Estado de Minas Gerais, que os livros do tipo *séries graduadas* eram as coleções destinadas às quatro séries do ensino elementar, podendo incluir um quinto, voltado para a alfabetização (Cartilha) ou para a preparação do ensino secundário (Leitura Preparatória). Esses livros apresentam uma progressão tanto no seu interior quanto em suas relações com os demais livros da série, em geral baseada na extensão e na complexidade dos textos utilizados.

⁵⁶ Expressão utilizada por Orestes Guimarães. (GUIMARÃES, *apud* SANTA CATARINA, 1911e).

primárias de Santa Catarina. Todavia, as discussões e prescrições relativas a essa modalidade de material didático são destacadas antes desse momento.

Na intenção de demarcar os aspectos relativos à escolha e ao uso dos livros de leitura, Guimarães (SANTA CATHARINA, 1911e, p. 8) observou que seria mais justo, natural e proveitoso oferecer às crianças livros com “(...) historietas interessantes dos episódios da nossa curta e brilhante vida nacional, esquecidos da maioria de nossas escolas (...)”, do que outros com enfadonhos capítulos tratando de temas de desinteresse das crianças como os que se seguem: “Moral, Da Câmara dos Deputados, Do Senado, Das Atribuições do Congresso”, etc.

Entretanto, Orestes Guimarães (SANTA CATHARINA, 1911e, p. 7-8) reiterava que no livro de leitura, dentre outras considerações, era preciso atentar para um dos pontos capitais:

“a) o assumpto, isto é, o ‘proveito’ que delle se possa tirar, o que, a meu ver, corresponde a máxima allemã – Pondes na escola o que desejaes que exista no Estado”.

Nessa perspectiva, Razzini (2005, p. 109) observa que “aos poucos, a pátria e suas símbolos vão entrando nas cartilhas e livros de leitura republicanos, configurando a temática patriótica (...)”.

Na visão de Orestes Guimarães, no tocante às obras didáticas, a instrução e educabilidade da infância republicana catarinense, deveriam ocorrer, sobretudo, por meio dos livros de leitura. Estes deveriam, além de atender aos preceitos dos *fenômenos da psicologia infantil*, apresentar em sua composição aquilo que a Nação almejasse para si. No caso do Brasil: cidadãos que se identificassem com os objetivos de um projeto republicano de civilidade, progresso e de amor à pátria.

Nessa argumentação, Orestes Guimarães defendia seu parecer fundamentado nos conhecimentos emergentes sobre o desenvolvimento infantil/infância como também na formação do aluno/cidadão republicano. Por isso, era preciso prestar atenção aos conteúdos para que a aprendizagem das crianças não fosse enfadonha e também para que comparecessem nas obras didáticas as intenções do Estado, em formar na criança os sentimentos de pertencimento à Nação.

Henrique Fontes (1920), quando da elaboração da sua série didática, também remetia à importância do livro de leitura na escola primária. Os quatro livros de leitura da *Série Fontes*, tinham como inicial de título *Livro de Leitura da Série Fontes*, com a marcação ordinal a que se referia.

A *Série Fontes* era constituída por cinco livros: a *Cartilha Popular*, o *Primeiro Livro de Leitura*, o *Segundo Livro de Leitura*, o *Terceiro Livro de Leitura* e o *Quarto Livro de Leitura*.

Os livros de leitura desta *Série* estavam organizados de modo bastante similar em sua apresentação tipográfica.

O primeiro, segundo e o terceiro livros de leitura, tomados para análise, representam as edições de 1935, 1920 e 1939, respectivamente.

A capa da edição de 1920, referente ao segundo livro, destacava acima o título: “Segundo Livro de Leitura”; no meio da página, à direita, a prescrição: “Adotado nas escolas isoladas do Estado de Santa Catarina”; e na margem inferior, a data e local: “1920, Livraria Cisne, Florianópolis”.

Mas, a indicação da adoção para as escolas isoladas, pode tratar-se apenas de uma intenção inicial ou da demarcação de uma das escolas específicas na qual seria utilizado o referido livro de leitura.

De acordo com Dallabrida (2003), “no Grupo Escolar Arquidiocesano São José, a ‘Série Fontes’ foi utilizada, de forma regular, nas décadas de vinte e trinta, pois contemplava os discursos nacionalista e católico vigentes, enfatizando a importância da ética do trabalho”.

Na capa da reedição do *Primeiro Livro de Leitura*, de 1935, e do *Terceiro Livro de Leitura* (1939) eram acrescentados alguns elementos: além do título em destaque: Terceiro Livro de Leitura, traziam entre parênteses a expressão *Série Fontes*. A prescrição tinha a mesma localização na capa, descrita anteriormente, porém com a seguinte descrição: “Adotado nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina”; além disso, antes da data, tipografia e local, estava a seguinte observação: “Nova edição, posta de acordo com a ortografia oficial”, apresentando a legislação pertinente à oficialização das regras ortográficas.

Como prefácio, na segunda página, das edições dos três primeiros livros de leitura (1920/1935/1939), constavam as argumentações de Henrique Fontes

quanto aos objetivos de empreender na editoração daquela série didática, entre outras observâncias já destacadas anteriormente neste texto.

Independente de ser a edição inaugural do segundo livro (1920) e das reedições posteriores do primeiro (1935) e do terceiro livros de leitura (1939), todas apresentavam o mesmo prefácio, datado de 1920, sem observações que indicassem alterações na estrutura e organização dos livros, salvo pelas questões ortográficas.

A única distinção entre o prefácio das três obras, concerne a duas observações da Diretoria da Instrução Pública de Santa Catarina, para o terceiro livro de leitura (1939). Uma antes da apresentação do prefácio: “O dr. Henrique Fontes, quando organizou esta série de livros de leitura, escreveu as seguintes observações como PREFÁCIO:”; e como fecho da página: “A Diretoria da Instrução, editando o presente livro organizado naquela ocasião, procura completar a série de que este constitui o terceiro volume”. Esta última ressalva vem assim identificada e datada: “Florianópolis de 10 de janeiro de 1929”.

É possível inferir, a partir da capa e do prefácio, que as (re)edições dos livros de leitura da *Série Fontes*, conservaram e seguiram as determinações da primeira edição de 1920. Isto demonstra que, por mais de três décadas, a escolarização da infância catarinense contou com a *Série Fontes* para a instrução e educação das crianças nas escolas primárias de Santa Catarina, sendo prescrita, especialmente para as escolas públicas deste Estado.

A apresentação gráfica textual do primeiro livro de leitura da *Série Fontes*, em alguns dos textos, trazia pequenas ilustrações, próximas aos títulos e relacionadas ao conteúdo dos mesmos⁵⁷. Um pouco diferente, era apresentação gráfica dos textos do segundo e terceiro livros de leitura. Impressos sem desenhos ou figuras, destacavam o título das narrativas, deixando pouco espaço sem aproveitamento de inscrição textual. Um novo texto iniciava logo que findasse o seu precedente, sem considerar para isso, uma nova página para iniciar uma nova narrativa. Medida também observada para o primeiro livro de leitura.

⁵⁷ Também a *Cartilha Popular da Série Fontes*, apresentava ilustrações em seus textos.

Esta pode tratar-se de uma providência econômica, dada à observação do autor, sobre o alto custo do papel. Ou talvez, pelo pouco tempo que disse ter tido para organizar a coleção ou, ainda, pela gradação que os livros indicavam, Henrique Fontes pode ter entendido que as ilustrações somente caberiam na Cartilha Popular e no Primeiro Livro de leitura. Todavia, o tipo e tamanho de letras dos textos aparentam ter permitido uma boa leitura.

Outro aspecto em relação aos livros de leitura da *Série Fontes*, diz respeito a sua classificação e organização: a *Cartilha Popular*, o *Primeiro Livro de Leitura*, o *Segundo Livro de Leitura*, o *Terceiro Livro de Leitura* e o *Quarto Livro de Leitura*. Isto remete a uma gradação no seu uso. Henrique Fontes representa, assim como Orestes Guimarães, atentar para a “dosagem”⁵⁸ dos livros e também dos conteúdos expostos em cada um, destinados para cada ano do ensino ou para cada faixa etária nas classes⁵⁹.

Ainda sobre a dosagem, os livros de leitura, numa seqüência ordinal, apresentam uma ampliação tanto do número de páginas e do número de textos, como de ampliação dos próprios textos, sendo mais longos e, por vezes, com letras de tamanhos menores em relação do primeiro para o segundo livro e, assim, sucessivamente.

Outro fato que se equivale entre Fontes (1920) e Guimarães (SANTA CATHARINA, 1911e), diz respeito à prescrição do primeiro livro de leitura. Este deveria vir depois da cartilha. Guimarães indicava, primeiramente, a “Cartilha – Arnaldo Barreto” e, depois, o “Livro de Leitura Preparatória – Francisco Vianna”, seguidos do segundo e terceiro livros de leitura deste último autor. Fontes, também cuidou de organizar a sua “Cartilha Popular” como início da escolarização da infância, seguida dos livros de leitura.

O primeiro livro da *Série Fontes* tinha sessenta páginas e vinte e oito textos; o segundo, cento e vinte e quatro páginas e cinquenta e seis textos; e o terceiro, cento e quarenta e três páginas e oitenta e quatro textos.

Alguns dos textos traziam a identificação da autoria. Tratavam-se de autores catarinenses, como é o caso da professora Delminda Silveira de Souza e Dionísio Cerqueira, ou de âmbito nacional como Francisco Vianna, autor dos livros de leitura indicados por Orestes Guimarães, em seu parecer de 1911.

⁵⁸ Esta foi uma expressão utilizada por: Orestes Guimarães. (SANTA CATHARINA, 1911e).

⁵⁹ Classes, como sinônimo de série ou ano de escolaridade.

Outros textos vinham sem referências aos autores, fazendo supor que parte deles poderia tratar-se de composições feitas pelo próprio autor. Havia texto tratando de aspectos da identidade nacional, exaltação à pátria ou de condutas para ser um bom cidadão; de elementos da fauna e da flora; dos preceitos da boa higiene; pequenas histórias sobre o professor, a mãe, o pai; entre outros. Textos baseados em fábulas reconhecidas, tratando sobre provérbios populares, versículos ou provérbios bíblicos com elementos da religião e da fé cristã também compunham as leituras indicadas para a escolarização da infância catarinense.

O primeiro livro de leitura apresentava em um dos seus títulos “Boas qualidades e defeitos das crianças”. Este, entre outros, fazia referências ao comportamento do menino tanto na escola, como fora dela:

O menino *aplicado* ouve tudo o que diz o professor e por isso aprende com facilidade. O menino *leviano* e *vadio* nunca presta atenção às palavras do professor, cuida mais de observar as moscas do que de estudar as lições; ficará por isso *ignorante*. (...) o menino *serviçal* gosta de ajudar os outros; o menino *egoísta* cuida só de si. (FONTES, 1935, p. 34-35).

O segundo e terceiro livros de leitura, do mesmo modo, remetiam à observação das boas condutas, tanto do trabalho como para com a pátria ou para com as outras pessoas.

“Menino, olha em redor de ti: tudo trabalha, tudo convida ao trabalho”. O texto seguia afirmando que os homens trabalham, os animais trabalham, as plantas trabalham, o sol, as nuvens, o vento, os rios e o mar também trabalham. E finalizava: “Trabalha também tu, meu menino! Só pelo trabalho poderás aprender, só pelo trabalho te prepararás para ser um homem útil” (FONTES, 1935, p. 6).

O texto de número quarenta e dois, do segundo livro de leitura – *Defeitos que se devem evitar na sociedade* –, também demonstra um roteiro de boas maneiras no convívio social.

Assim também como o texto de abertura – *Nossa Pátria* – do segundo livro de leitura, que inicia do seguinte modo: “Nossa Pátria é o Brasil. Todos devemos amal-o e procurar ser-vi-lo e engrandecel-o. Os meninos devem também mostra-lhe seu amor; devem trabalhar pela grandeza da Pátria”

(FONTES, 1920, p. 7). Os textos citados impõem à infância aspectos do cidadão servil à nação.

Assinados por Luiz Guimarães Júnior (*Oração pela Pátria*) e Lemos Brito (*O patriota*), são os textos que constam no terceiro livro de leitura e que corroboram com as observações acima:

“Ó Deus, que fazes a vida e a morte! Torna esta Pátria ditosa e forte (...) pela Bandeira nós morreremos, beijando a terra da nossa terra!” (FONTES, 1939, p. 62).

Além dos textos destacados, outros títulos concorriam para confirmar a importância das virtudes humanas: *Um menino exemplar*, *Caridade*, *O menino generoso*, *Ao entrar na aula*, *Honradez*, *Nunca se deve mentir*, *A verdade e a mentira*, *Gula*, *avareza e liberalidade*, compunham a exposição textual do primeiro livro de leitura.

Os outros dois livros, apresentavam textos de conteúdos similares: *Gratidão*, *Pontualidade*, *Uma boa lição*, *Doçura e bondade*, *O bom estudante*, *Guarda o que comer e não guardes o que fazer*, *O criado mentiroso*, entre outros, faziam parte do segundo livro. A exemplo, no terceiro livro, é possível verificar: *A caridade*, *A verdade*, *A obediência*, *Não furtarás*, *Relações e deveres entre irmãos*, *O que devemos aos que trabalham*. Esses textos remetiam às crianças, comportamentos do bom cidadão: piedoso, temente a Deus, serviçal, ponderado, civilizado.

Na mesma intenção, mas apresentando uma outra narrativa e com moral mais subjetiva, dadas às características peculiares de narração, estavam as fábulas. Estas presentes também nos três volumes da série didática, contribuíam para as aulas de leitura na escola primária catarinense, como também, através do seu fundo moral, para a formação do bom caráter das crianças: “O rato da dispensa”, “O velho, o menino e a mulinha”, “O jaboti e o gigante”, “A raposa e as uvas”, “O tolo e as moscas”, “A figueira e o junco”, representam esta outra tipologia textual apreciada pelo autor da *Série Fontes*.

Outrossim, outros elementos presentes nos conteúdos dos textos, procuravam destacar o civismo e o nacionalismo brasileiro para o fortalecimento da identidade nacional. Para isso, os textos tratavam tanto dos acontecimentos históricos como das personalidades destacáveis, segundo o autor, como de aspectos da grandiosidade da paisagem geográfica ou da fauna

e da flora brasileira. Nos três livros de leitura, é possível reconhecer diversas narrativas sobre esses aspectos:

O Brasil é um dos países maiores do mundo. É quase do tamanho da Europa. É quinze vezes maior do que a Alemanha; é também quinze vezes maior do que a França. É vinte e sete vezes maior do que a Inglaterra. É trinta vezes mais extenso do que a Itália. É noventa vezes mais extenso do que Portugal. É quase trezentas vezes maior do que a Bélgica. E as terras do Brasil tem a vantagem de serem todas aproveitáveis, porque entre nós não há desertos nem geleiras nem região onde o homem não possa viver. No Brasil poderia habitar commodamente toda a população actual da Terra (FONTES, 1920, p. 34-35).

“Devemos ter orgulho de ser brasileiros e procurar ser cidadãos dignos de um paiz tão cheio de riquezas e maravilhas como é o Brasil” (FONTES, 1920, p. 9). Assim, Fontes imprimia na sua série de obras didáticas, as recomendações de civismo e patriotismo ao cidadão.

Outros textos, especialmente do segundo e terceiro livros de leitura, destacavam aspectos da história nacional. Os títulos a seguir demonstram esses aspectos: *A Grandeza do Brasil*, *O descobrimento do Brasil*, *Hymno ao Brasil*, *Silva Jardim*, *O General Osório*, *O grito do Ipiranga*, *Anchieta*, *Dia 21 de abril*.

Não faltavam nos três livros, textos revestidos de religiosidade. Esta representava outra forma de incutir boas condutas para a infância e formar o futuro cidadão: regenerado, honesto e cumpridor dos seus deveres para com Deus, o próximo e para com a pátria:

“Bom provérbio, bom ditado aquele de Salomão: Antes pobre mas honrado, do que rico e ladrão” (FONTES, 1935, p. 14).

Não menos revestidos das intenções já mencionadas, eram os textos que realçavam os preceitos da boa higiene. Estes se apresentavam mais precisamente, a partir do segundo livro de leitura e se tornavam mais enfáticos e detalhados à medida que a coleção didática projetava-se na ordem numérica. Isto parece remeter às considerações feitas por Cabral (SANTA CATHARINA,

1929e)⁶⁰, sobre a gradação do programa de ensino referente à instrução e educação higiênica nas escolas primárias de Santa Catarina.

Nesse sentido, textos presentes no segundo e terceiro livros de leitura realçavam tanto as condutas apropriadas para a criança, como para as famílias.

O Primeiro livro trazia como título de um dos seus textos “Noções de hygiene”. Este, elencava cinco subtítulos: alimentação, asseio, trabalho, sono, e precauções diversas.

O Segundo Livro, neste aspecto, apresentava o texto “Preceitos higiênicos”. Os seus subtítulos destacavam: o ar dos aposentos, do vestido e do asseio, do alimento e das bebidas. Finalizava com um provérbio sobre o sono: “Quatro horas dorme o santo, cinco o que não é tanto, seis ou sete o estudante, oito ou nove o caminhante, por dez horas dorme o porco, mais do que isso o que está morto” (FONTES, 1939, p. 26).

As obras didáticas ao longo de 1910 a 1935, adentraram aos espaços da escola primária catarinense, imprimindo modos de escolarização para infância, correspondentes também aos anseios de um projeto de civilidade e moralidade, amor à pátria e ao trabalho, pretendido pelo Estado e também por toda a nação brasileira.

Além dos saberes específicos das matérias escolares, definidos pelas obras didáticas, delineavam-se também por meio delas, condutas e comportamentos almejados para o futuro cidadão brasileiro – adulto – no cumprimento dos seus deveres para com a pátria. Nesse sentido, perpassava a concepção de um sujeito – criança – que deveria ser instruído e educado para a vida adulta.

Além das observações anteriores, os conteúdos dos textos dos livros de leitura da Série Fontes, comprovam, em proporção, aquilo que se pretendia no tocante à escolarização da infância. Os pressupostos morais, cívicos, higiênicos e patrióticos para a instrução e educabilidade da infância republicana, buscavam o fortalecimento da identidade nacional.

⁶⁰ Mais adiante, este texto fará referências a Oswaldo Rodrigues Cabral. Entre outras observâncias, referiu-se às exigências da “(...) natural gradação intelectual dos alunos” sendo dividido em programa, em partes para cada série do curso”.

Tanto as obras indicadas no parecer de Orestes Guimarães (SANTA CATHARINA, 1911e), como a produção da *Série Fontes*, demonstram centralidade da identidade e modernidade da sociedade brasileira.

Analizadas como “protocolo do bom cidadão” (SANTOS, 1997), as obras didáticas organizadas por Henrique Fontes, parece que propõem, além de uma infância civilizada, moralizada e de pertencimento à identidade brasileira, uma infância, de certo modo, homogênea.

A necessidade de se escolarizar a infância catarinense, demandou uma (re)configuração específica para as escolas primárias públicas entre as décadas de 1910 a 1935, o que incluiu o uso de determinados materiais e obras didáticas.

Nesse sentido, o que se pode argumentar sobre a indicação das referidas obras didáticas por Orestes Guimarães e da elaboração da *Série Fontes*(1920)?

Em relação ao período demarcado nesta pesquisa, dentro do projeto republicano de progresso e civilidade, que incluía a escolarização da infância, as obras didáticas apresentavam-se como condição para a efetivação da instrução e educabilidade das crianças que frequentavam as escolas primárias no Estado de Santa Catarina.

Quando na escola, as crianças contavam, tanto com a pessoa do professor, quanto com um conjunto de elementos materiais e simbólicos para a sua educação e instrução, entre eles as obras didáticas.

Nessa perspectiva, as obras didáticas – sobremaneira, os livros de leitura – representavam-se tanto material como simbolicamente. Fosse pelo *ensinamento* do conteúdo dos seus textos (de acordo com as matérias escolares), ou por sua condição simbólica, diante das *condutas a serem inculcadas*.

Desse modo, essas obras didáticas prestar-se-iam tanto à *instrução* – pelos conhecimentos a serem ensinados a partir dos conteúdos dos seus textos: aprendizado da leitura, algum ponto específico da matéria escolar ou de assuntos gerais da sociedade republicana, catarinense ou brasileira –, como à *educação*, pelos preceitos das condutas adequadas ao cidadão civilizado, saudável, bom e útil à pátria brasileira. Por meio dessas obras didáticas, a

civilização da infância/criança deveria ocorrer pela homogeneização de atitudes e valores a serem incorporados.

Todavia, os preceitos morais e cívicos a serem disseminados na escola primária não deveriam ser difundidos somente por meio das obras didáticas. Outras medidas, talvez, com imposições mais incisivas, faziam-se presentes no sentido de despertar o amor e o pertencimento à Nação brasileira. É caso das exigências do uso da língua vernácula no ensino primário catarinense.

3.5 FORMAÇÃO MORAL DA INFÂNCIA: NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO E O ENSINO NA LÍNGUA VERNÁCULA

As condições materiais e também as simbólicas deveriam contribuir para a educação das crianças, por meio das escolas primárias. Dentre os recursos recorridos estava a formação moral das crianças, que aconteceria também por intermédio do civismo e patriotismo que se incutiria nas crianças.

Um dos elementos fundamentais para o empreendimento, defendido no Brasil republicano, era de que o ensino nas escolas fosse efetivado na língua vernácula, imerso em ideais nacionalizadores.

A medida de exigência do ensino na/da língua vernácula esteve vinculado à política de nacionalização do país, sendo a escola – sobretudo as destinadas ao ensino primário – um dos espaços demarcados para a sua difusão. Apoiada em ideais nacionalistas, a política de nacionalização do ensino atingiu não apenas o Estado de Santa Catarina, mas se fez presente em outras unidades da federação e teve como uma das suas medidas – talvez a mais incisiva – o ensino e o uso da língua-pátria brasileira.

Tinha-se em conta que muitas das crianças, antes de freqüentarem a escola, falavam em suas famílias ou comunidades no idioma de seu país de origem e que, ao freqüentarem a escola primária, deveriam aprender não apenas a falar a língua-pátria brasileira, mas também a ler e escrever nesse idioma.

No entanto, vale destacar que as primeiras afirmações nacionalistas aparecem, de maneira mais sistemática e influente no espaço escolar, “(...) com a ampla divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico, ou

melhor, de acentuada nota patriótica”, antes mesmo do período republicano. (NAGLE, 2001, p. 64).

Relacionado ao período desta pesquisa, faz-se necessário retomar as questões das *escolas étnicas* (KREUTZ, 2005) e a formação do Estado Nacional, laico e soberano, em todas as instâncias sociais.

De acordo com Kreutz (2005, p. 157) para formar uma nação unida, forte e autônoma, “(...) as lideranças políticas foram enfatizando a necessidade de se articular a formação do Estado Nacional com a expansão do processo escolar para todos, difundindo uma cultura uniforme”. Sob esta perspectiva a escola foi chamada a “(...) propagar e a legitimar um ideário ancorado no processo escolar único, com uma só língua, para formar um só povo”. A escola deveria servir à edificação de um ideário nacional e ser ativada em perspectiva monocultural.

O fato de a grande maioria das escolas étnicas, propagarem elementos culturais do país de origem de seus idealizadores, dentre eles os princípios da sua confessionalidade e da sua língua, feria os ideais do liberalismo que pretendia um Estado Nacional laico.

Segundo Kreutz (2005) o Brasil e, mais intensamente os Estados do Sul do país, sofreram ainda outras conseqüências com as medidas nacionalizadoras a partir da deflagração da Primeira Guerra Mundial.

De acordo com Nagle (2001), a guerra forneceu os elementos para que se estabelecesse de maneira mais precisa o ideário nacionalista. Isto determinou que o ensino ocorresse nas escolas na língua vernácula, procurando restringir o funcionamento daquelas que não se adequassem às determinações legais. Esta afirmação atingiu diretamente os Estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, por possuírem em sua população um número expressivo de origem estrangeira – em maior proporção, a germânica – que se estabeleceu na região Sul, colonizando terras e povoando os Estados.

Kreutz observa que, com a crescente afirmação do Estado nacionalista no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, a pluralidade étnica começou a ser vista, de modo ainda mais enfático, como problema destacado, uma vez que grupos de imigrantes haviam “(...) criado toda uma estrutura sociocultural comunitária com características predominantemente étnicas”. (KREUTZ, 2005, p. 155).

Para acordar com os ideais da formação de um Estado nacional, a nacionalização do ensino procurou se estabelecer por algumas medidas: restrições ao uso exclusivo da língua materna dos imigrantes na escola; intervenção no currículo para fomentar maior nacionalização; concorrência com abertura de escolas públicas, gratuitas, ao lado de escolas comunitárias mantidas pelos imigrantes. Segundo Kreutz (2005) isto gerou um movimento de tensões e resistências crescentes entre *Igrejas, Estado e Imigrantes*.

No sentido de resistências, Orestes Guimarães (BRASIL, 1922, p. 53) destaca as escolas e a cultura germânicas. Observou que não apenas em Santa Catarina, mas também no Rio Grande do Sul, o único inconveniente seria o fato de os imigrantes alemães não aceitarem a assimilação. Afirmava ele que eram “(...) resistências próprias de uma raça inteiramente diversa da nossa, pela desaffinidade ethnica de religião, na maior parte, e, sobretudo de língua”. Isto, na visão de Orestes Guimarães, tornava-os fiéis ao patriotismo germânico.

Para Fiori (2003, p. 30), “na prática, os alemães não escolheram o isolamento e a homogeneidade”, foi uma condução do próprio assentamento dentro dos ditames da política de colonização. Apesar disso, não se pode ignorar que “(...) formaram uma sociedade diferente e pautada em valores étnicos bem diversos dos valores brasileiros (...)”.

Orestes Guimarães, como membro da Conferência Interestadual de Ensino Primário, ocorrida em 1921, no Rio de Janeiro, participou da comissão responsável por elaborar o relatório sobre o tema “Nacionalização do ensino primário”. Coube a ele, apresentá-lo aos membros da conferência.

Ao apresentar o relatório à conferência, Orestes Guimarães argumentou:

Um dos grandes factores de lenta e imperceptível desnacionalização por que vae passando o nosso paiz, e, por isso mesmo, muito a temer, é que dezenas ou centenas de milhares de crianças aqui nascidas, brasileiras conforme o nosso texto constitucional, sejam educadas em nossas escolas primarias estrangeiras, escolas que adornam suas paredes de suas salas com retratos de vultos e cousas que não são nossas, que empregam livros cujos assumptos nem de leve se referem ás nossas tradições, á nossa história, e, nem ao menos aos nossos caudalosos rios e ricas florestas, emfim, que ao ensinarem a nossa língua, a colocam em segundo plano,

propositadamente mal ensinada e, muitas vezes, não ensinada. (BRASIL, 1922, p. 43).

A questão anterior, tratada como “desnacionalização da infância”, era apresentada como uma das idéias da Conferência Interestadual de Ensino Primário e, referente a isso, advertia que nos Estados do Sul do Brasil, “(...) inúmeras crianças brasileiras freqüenta escolas, em que o ensino é ministrado exclusivamente em idiomas exóticos, rendendo-se assim ao culto devido á nossa”. (BRASIL, 1922, p. 11).

De igual modo, as justificativas da conferência citada, alertavam que a nacionalização do ensino primário e a sua difusão não deveriam limitar-se ao Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina e que a intervenção ou auxílio da União, não poderia consistir em uma promessa e sim em uma realização.

Sobre a região Sul e seus investimentos no intento ao combate à *desnacionalização da infância*, o relatório afirmara que Santa Catarina, não obstante ser um dos Estados que mais tinha se esforçado para a nacionalização das suas numerosas colônias, ainda havia muito a fazer. Quanto ao Rio Grande do Sul, que tudo voltara à situação anterior à Primeira Guerra Mundial; e no Paraná, havia a prescrição para o ensino primário da língua vernácula e não na língua vernácula. Porém, este último Estado, carecia de fiscalização para que se cumprissem as prescrições.

Sobre a “missão” do professor Orestes Guimarães em Santa Catarina, no sentido de resolver a questão do “elemento imigratório”, o professor Carlos da Silveira afirmou: “(...) em Santa Catarina, mais do que em outra circunscrição do território pátrio, torna-se assas difícil resolver o árduo problema da assimilação do elemento imigratório. (BRASIL, 1917, 241).

Klug (2003, p.151), afirma acerca da assimilação das *coisas nacionais* que “é notório, porém que desde os últimos anos do século XIX e início do século XX, vários legisladores passaram a entender a instrução em língua alemã como uma forma de resistência à assimilação das coisas nacionais”.

Em relação ao contexto de Santa Catarina, Orestes Guimarães, quando Inspetor Federal das escolas catarinenses subvencionadas pela União, emite em 1929 um parecer intitulado “Nacionalização do Ensino Primário”

(SANTA CATHARINA, 1929a), no qual narrou aspectos relativos à realidade de Santa Catarina, neste íterim, bem como de outros Estados.

Fiori (1991, p. 107) afirma que “pode-se dizer que, a partir do ano de 1911 até 1938, foi marcante as influências das concepções de Guimarães, nas diretrizes da política nacionalizadora do ensino do Estado de Santa Catarina”.

3.5.1 Particularidades da nacionalização do ensino em Santa Catarina

O inspetor federal – Orestes Guimarães – declarou em seu parecer que, em Santa Catarina, poderiam ser identificadas duas fases distintas, relativas à nacionalização do ensino primário, que conseguiam expressar a movimentação do Estado frente à questão.

Numa *primeira fase*, o Estado teria agido tanto indireta como diretamente frente à questão da nacionalização do ensino (SANTA CATHARINA, 1929a).

Indiretamente, através da criação de escolas nas zonas coloniais, onde instalou escolas isoladas de caráter público, antes mesmo da reforma de 1910. Essa fase que iniciou “(...) em 1906, se acentuou de 1911 a 1917, que se alastrou de 1918 até o presente, auxiliada pela União, temos colaborado com todo o esforço e o Estado tem colhido fructos dignos de apreciação”. (SANTA CATHARINA, 1929a, p. 14).

De modo direto, antes de 1917, pode ser considerada a explicitação contida nos artigos 129 a 134 do Regulamento Geral da Instrução Pública de 1914, a saber: “O ensino particular poderá ser exercido livremente, salvo quando for subsidiado pelos cofres públicos, quer estaduais quer municipais. Neste caso deverá ser ministrado sempre na língua vernácula”. (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 38).

Essa medida, no entanto, ainda permitia que o ensino particular fosse exercido livremente dentre as escolas que se auto-custeassem, sem observação mais contundente quanto ao ensino, exclusivamente, na língua vernácula.

Não havia apenas a aceitação de escolas estrangeiras e a permissão, nessas escolas, do uso de outros idiomas que não o português. Além disso, ocorreram outras conveniências a essa prática em algumas dessas escolas.

A reforma da instrução pública de 1910, por meio do Decreto n.572 de 1911, que modificou o programa da Escola Normal, restabeleceu o ensino da língua alemã, considerada pelos articuladores da reforma, de grande vantagem para facilitar ao professor o desempenho da sua “nobre missão” entre as populações de origem germânica.

Entretanto, ao se aproximar o final da chamada primeira fase da nacionalização do ensino, outras recomendações se fizeram presentes. Em 1916, o governador do Estado de Santa Catarina, Felipe Schmidt⁶¹ salientou a preocupação no sentido de escolarizar a infância, atentando para a criação ou (re)organização das escolas destinadas ao ensino primário e dos aspectos de formação moral das crianças. Desse modo, as escolas da República deveriam se empenhar em transmitir o civismo e o amor à Nação brasileira, inclusive as de caráter privado. (SANTA CATHARINA, 1916, p. 32).

Em relação ao ensino primário, o governador Felipe Schmidt (SANTA CATHARINA, 1916a, p. 31) sugeria uma questão momentosa. Esta dizia respeito à regulamentação do ensino em escolas particulares, para que o ensino fosse ministrado em língua nacional.

Todavia, nem todos comungavam das mesmas idéias do governador. Também no ano de 1916, Thiago da Fonseca, Diretor do Jornal “O Dia⁶²”, de Florianópolis, realiza uma conferência no salão nobre do Jornal do Comércio, na capital Federal – Rio de Janeiro. A conferência tinha como título “Estado de Santa Catharina: seu desenvolvimento econômico e financeiro – O problema da instrução publica e o perigo allemão”. Na ocasião, o autor teceu comentários elogiosos à solidariedade alemã e afirmou que “o perigo allemão é

⁶¹ Felipe Schmidt, nascido em Lages em 4 de maio de 1860. Filho de Felipe e Felisbina Schmidt. Cursou a Escola de Artilharia e o Curso de Estado Maior e de Engenharia Militar, destacando-se na construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré. Teve uma vida política e de militância intensas. Duas vezes Governador do Estado (1898-1902 e 1914-1918). Foi eleito por duas vezes Senador. Faleceu em 1930, quando cumpria o seu segundo mandato como Senador. Felipe Schmidt assina as mensagens de governo, apresentadas ao Congresso Representativo (1916/1917/1918). In. CORRÊA, Carlos Humberto. **Os governantes de Santa Catarina de 1739 a 1982: notas biográficas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.

⁶² Este jornal se auto-intitulava de “Órgão do Partido Republicano Catharinense”. Partido do governo catarinense, naquele momento.

velho papão que não amedronta senão os tímidos, os fracos, os descrentes, os scepticos” (SANTA CATHARINA, 1916b, p.9).

Seguia dizendo que o perigo alemão fazia-se perceber quando o Governo Federal deixava núcleos coloniais sob sua direção e sem qualquer escola nacional. Fonseca (SANTA CATHARINA, 1916b, p. 10) proferiu que, em Santa Catarina, o problema estaria resolvido com a ampla remodelação do ensino realizado a partir da reforma de 1910. Segundo ele, a instrução pública tratada com seriedade, corresponderia aos esforços empregados e aos ensejos provenientes da questão.

É possível pensar que a situação relacionada aos aspectos acima provocou certa tensão entre forças opostas, e, talvez, por isso, é que o governador Fellippe Schmidt afirmara “tenho procurado conciliar interesses” (SANTA CATHARINA, 1917, p. 32).

Essas forças podem significar aqueles que defendiam a nacionalização do ensino por meio das escolas públicas e outros que defendiam o ensino nas escolas particulares, como constava no regulamento da instrução pública: “ser exercido livremente” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 38) ou, ainda, aqueles, a exemplo de Thiago da Fonseca, que consideravam que o perigo alemão já estava dissolvido.

No entanto, Fellippe Schmidt (SANTA CATHARINA, 1917, p.32) era contundente no alerta sobre o chamado *perigo alemão* e afirmara ainda que “ninguém nos garante que o ensino seja assim ministrado em escolas onde não existe e não pode existir essa preocupação patriótica no civico das gerações de amanhã que só póde ser muito nossa, muito brasileira”.

No entendimento desse governador, somente as escolas mantidas pelo poder público e/ou subvencionadas e, rigorosamente, fiscalizadas pelo governo, poderiam incutir nas crianças o amor à pátria, o sentimento de nacionalidade e civismo.

Nesse sentido, o governador alertava: “a regulamentação do ensino privado, Senhores Deputados, é uma necessidade de ordem moral que se impõe com a máxima urgência” (SANTA CATHARINA, 1916a, p. 32).

Fellippe Schmidt observava que o Estado não poderia abrir mão do ensino primário na língua vernácula, assim como também não poderia deixar

de atentar ao ensino cívico que incute nas crianças o sentimento da nacionalidade, o amor à nação, da sua história e das suas tradições.

A preocupação do governador, naquela ocasião, justificava-se pelo fato do número de escolas particulares ser um tanto avultado. Fellippe Schmidt apresentou que “em 1916 funcionaram no Estado 678 escolas, sendo publicas estaduais 253, 152 municipais, 5 federaes e 227 particulares, subvencionadas ou não”. E, se de fato as atitudes e manifestações citadas anteriormente ocorriam, isto, na visão do dirigente do Estado, poderia representar um abalo à identidade da nação brasileira – outro aspecto, que parecia ser caro aos republicanos (SANTA CATHARINA, 1916a, p. 28).

Este alerta acentua-se com a ocorrência da Primeira Guerra Mundial. Como observam Monteiro (1979) e Blogoslawski (2002) sobre o Estado de Santa Catarina, o “perigo alemão” veio impor a fiscalização e o fechamento de diversas escolas particulares, sobretudo, daquelas onde o ensino era ministrado em língua alemã. De acordo com Fiori (1991, p. 83), “esse fato, com a participação do Brasil na primeira guerra mundial em 1917 e conseqüente consideração da Alemanha como país beligerante, ornou-se então um discutido problema político de ordem nacional”.

A ênfase dada às iniciativas escolares por parte de imigrantes alemães, em Santa Catarina, pode ser justificada, uma vez que depois do Rio Grande do Sul, era o Estado que continha o maior número de escolas étnicas, dentre elas, as que compareciam em maior quantidade eram as de origem alemã.

A *segunda fase*, a qual Orestes Guimarães (SANTA CATHARINA, 1929a), em seu parecer, denominou de “Segunda Phase. Espírito Liberal”, iniciou-se em 1917. Esta vem marcada também por referenciais anteriores a ela, como visto anteriormente.

De acordo com Orestes Guimarães, a partir de 1917, o Estado tomara medidas oportunas e necessárias que atingiram, diretamente, as escolas particulares estrangeiras das zonas coloniais.

Cristofolini (2002, 76-78) observa que na cidade catarinense de Joinville, fortemente colonizada por imigrantes alemães, tanto escolas de iniciativa de imigrantes adeptos da fé católica, como luterana sofreram com as medidas advindas da nacionalização do ensino.

O autor citado, esclarece que a Escola Paroquial, inaugurou um novo prédio em 1914 e fecha suas portas em 26 de outubro de 1917, quando Brasil declara guerra contra a Alemanha. Mas, após ter enviado petição ao governo do Estado e se submeter a atender as condições exigidas, a escola pôde ser reaberta no ano seguinte.

A Escola Alemã (Deutsche Schule zu Joinville) de iniciativa luterana, também encerra suas atividades na mesma data da escola citada e pelas mesmas medidas de intervenção, atravessou situação semelhante ou até mesmo de maior gravidade do que a Escola Paroquial. Talvez, porque fosse “(...) a que melhor retratava a cultura dos imigrantes e seus descendentes” (CRISTOFOLINI, 2002, p. 76-78). Essa escola demora mais tempo para ser reaberta do que a escola paroquial e grande parte dos seus alunos foi absorvida pela Escola Paroquial.

É certo que os propósitos nacionalizadores tiveram como alvo a (re)organização ou fechamento de escolas estrangeiras. Todavia, isto não se apresentou de um único modo em todo país e tampouco em Santa Catarina.

Em Rio do Sul (SC), a iniciativa de imigrantes alemães luteranos em fundar uma escola, por volta de 1908, viu-se impedida de realizar suas atividades educativas entre meados de 1916, pelos mesmos motivos citados. De acordo com Blogoslawski (2002), em 1917 a escola (re)organizou suas atividades dentro das condições exigidas pelo Estado, sendo nomeada como escola isolada. Esta escola de iniciativa privada passa a ser de responsabilidade do Estado, tornando-se pública, porém absorvendo o mesmo professor de origem germânica e luterana para ministrar o ensino.

Outra iniciativa educacional da comunidade luterana de Rio do Sul ocorreu em 1925, porém sem pleno êxito das suas intenções (Cf. BLOGOSLAWSKI, 2002). Outra medida, de modo a permanecer até o momento atual, desta mesma comunidade ocorreu somente em 1948, depois da Segunda Guerra Mundial, com a abertura do Jardim de Infância Delminda Silveira de Souza (Cf. ISOTTON, 2003).

Entretanto, permanecem outras questões relativas ao fechamento, reabertura e funcionamento das três escolas catarinenses aqui expostas: por que a Escola Paroquial logo recebera autorização para reabrir suas portas? Por que a Escola Alemã (Deutsche Schule zu Joinville) não procede do mesmo

modo? Apresentaria, ela, maior resistência às determinações advindas do Estado? E por que a escola alemã luterana de Rio do Sul, mesmo mantendo os alunos e professor não procedeu de modo a adequar-se às medidas exigidas pelo Estado e continuar as atividades educativas?

As respostas a essas questões poderão ser tão diversas quanto os modos como procederam as escolas naquele momento histórico. Isto poderá incluir tanto fatores externos ao país, por influência da Primeira Guerra Mundial como por ideais, doutrinas e/ou ideologias consonantes com interesses de grupos políticos presentes no país e no Estado de Santa Catarina.

Dentre as medidas dessa chamada segunda fase, estava o Decreto Federal n. 13.014 de 04 de maio de 1918, que permitia à União subvencionar as escolas primárias para populações de origens estrangeiras, as chamadas zonas de nacionalização. Sob esse Decreto, foi que Orestes Guimarães passou a trabalhar a serviço da União como inspetor federal das escolas subvencionadas em Santa Catarina.

Fellippe Schmidt (SANTA CATHARINA, 1918, p. 40-41), governador de Santa Catarina, relata aspectos das ocorrências do Estado e revela parte das tensões provenientes das medidas nacionalizadoras. Afirma ele que, como medida decorrente da declaração do estado de guerra com a Alemanha, o governo federal determinou, por intermédio do Ministério do Interior, que fossem fechadas todas as escolas particulares, onde o ensino não era ministrado em língua vernácula.

Em cumprimento à determinação do Ministério do Interior de Santa Catarina foram fechadas, abruptamente, diversas escolas “onde não se ensinasse a língua nacional, como todas aquellas em que o ensino da nossa língua não fosse feito de modo efficiente” (SANTA CATHARINA, 1918, p. 40-41).

No entanto, dois anos depois, o governador Fellippe Schmidt não deixou de mencionar os reduzidos recursos financeiros que o Estado dispunha. Este fato, na sua argumentação, nem sempre permitia a satisfação e a solução daquilo que precisava ser feito. Afirmava que, apesar dos esforços que vinha empregando para cumprir seus compromissos administrativos com seus concidadãos e superação dos problemas existentes, as soluções encontradas estavam atreladas às condições financeiras do Estado.

A determinação do Ministério do Interior de Santa Catarina de coibir o funcionamento de cerca de 200 escolas onde o ensino não era ministrado em língua vernácula, contribuiu para agravar as dificuldades orçamentárias do Estado (SANTA CATHARINA, 1918, p. 40-41).

A medida tomada pelo Estado em fechar as escolas onde o ensino não fosse ministrado em língua vernácula, fez acentuar o problema da já apontada deficiência da receita orçamentária para criar novas escolas ou prover com professores aptos – segundo as exigências das medidas tomadas – para o preenchimento de todas as escolas vagas existentes e também das que fossem criadas.

Para Viñao Frago (2001) “a falta de recursos financeiros ou meio materiais” pode ser reconhecida como elemento que contribuía para a disparidade daquilo que está prescrito em termos legais e naquilo que ocorre, efetivamente. Isto também parece que se aplicou à realidade ampla e diversa do Estado de Santa Catarina.

Informou o governador Fellippe Schmidt (SANTA CATHARINA, 1918), que as preocupações de ordem financeira foram, em parte, solucionadas, através de uma decisão do poder legislativo federal. No ano de 1918, na forma do decreto n.13.014 o governo da União concede aos Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná auxílio financeiro para a nacionalização do ensino.

Segundo o relatório do governador, “o fechamento de um dia para o outro, de tantas escolas, veio fazer recrudescer as reclamações que sempre recebi contra a falta de escolas públicas na maior parte das zonas rurais” (SANTA CATHARINA, 1918, p. 40).

Outra medida adotada no que Orestes Guimarães chamou de *segunda fase*, fora a lei n.1.283, de 15 de setembro de 1919 (SANTA CATHARINA, 1929a, p.17), que instituía o que se entendia por escolas estrangeiras. Tanto esta medida, quanto a anterior que subvencionou diversas escolas particulares, a mando da União, conseguiram amenizar algumas questões apontadas naquele período, mas não foram suficientes para que a pretendida nacionalização do ensino primário se efetivasse de fato.

É possível perceber resistências às imposições legais nas declarações do governador Antônio Pereira da Silva e Oliveira⁶³. Ele destacou a atuação das escolas primárias públicas estaduais subvencionadas pelos cofres da federação⁶⁴, assegurado que “(...) ellas, não obstante a campanha promovida por elementos reacionários, empenhados em perturbar a obra de nacionalização da infância, continuam a prestar serviços sem dúvida apreciáveis” (SANTA CATHARINA, 1924, p. 220).

Ainda esse mesmo governador, em 1925, demonstra que a preocupação com as escolas subvencionadas pelo governo federal ainda se fazia presente. Na mensagem de governo, estava exposta a intenção de acordo entre a administração estadual e o Governo Federal para a manutenção de escolas subordinadas ao Regime Federal.

O governador de Santa Catarina, Antonio Pereira da Silva e Oliveira, afirmava que “(...) estava prompto a aceitar o presente auxilio da União, desde que fosse removida a dificuldade de ordem tecnica a que poderia dar lugar a obrigação de adoptar o Estado, em todas as suas escolas, o programma organizado pela União”. (SANTA CATHARINA, 1925, p.26).

Esta ressalva sustentava-se pelas notas explicativas do governador diante da realidade diversificada no tocante à instrução pública catarinense. Realidade esta expressa por muitas escolas coloniais onde o ensino em língua nacional ainda se apresentava inviável.

Na tentativa de sanar a lacuna acima, o governador em exercício baixa o Decreto n. 1.944 de 27 de fevereiro de 1926, que resolve aprovar o programa de ensino para as escolas das zonas coloniais. Este programa fora organizado pelo professor Orestes Guimarães e tinha como objetivos centrais resolver o

⁶³ Antônio Pereira da Silva e Oliveira, nasceu na Lapa no dia 17 de julho de 1848 e faleceu em Florianópolis, 18 de novembro de 1938. Foi senador do Brasil durante a chamada República Velha (ou Primeira República). Presidente do Congresso Representativo, assumiu o governo do Estado por três vezes, de 10 de novembro a 11 de novembro de 1902, de 22 de novembro de 1902 a 6 de março de 1905, e de 30 de outubro de 1905 a 28 de setembro de 1906. Eleito vice-governador, assumiu o governo de 3 de fevereiro a 12 de junho de 1923 e de 9 de maio de 1924 a 20 de novembro de 1925. In. **Os governantes de Santa Catarina de 1739 a 1982**: notas biográficas. Florianópolis: Editora da UFSC, 1983. Eleito como vice-governador, assina a Mensagem de Governo de 1924, como governador em exercício.

⁶⁴ Destacava 190 escolas estaduais primárias subvencionadas pelos cofres da União.

problema da “desanalfabetização e do ensino da língua portuguesa”⁶⁵ e seria direcionado apenas às escolas coloniais.

As preocupações mencionadas até aqui pelos governadores do Estado quanto ao fato da identidade nacional brasileira ser abalada por outras etnias, em especial pela cultura germânica, são sinalizadas de modo distinto por outro candidato ao governo do Estado catarinense, em 1926.

No dia 23 de fevereiro de 1926, na cidade de Blumenau, Adolpho Konder (SANTA CATHARINA, 1926b), candidato a dirigente do Estado pelo partido republicano, enalteceu a cooperação que Santa Catarina recebia do “elemento germânico”, referindo-se, ainda, ao falado *perigo alemão* como “balela definitivamente desmoralizada e pulverizada”.

Entretanto, é preciso destacar que o citado candidato ao governo do Estado discursava, na ocasião acima, no Distrito de Blumenau⁶⁶ – distrito fortemente influenciado pela cultura germânica –, onde recebia o apoio de representantes políticos do *Partido Republicano Catharinense* da localidade.

Apesar da etnia germânica ser significativa em Santa Catarina, em relação à nacionalização do ensino primário, é preciso considerar que esta não era a única corrente no Estado.

Cid Campos (SANTA CATHARINA, 1927d, p. 121) afirmou que com o “(...) intuito patriótico de nacionalizar as populações escolares das zonas em que mais densa se faz a estabilização de estrangeiros, alemães, italianos, polacos, etc.”, e vista a impossibilidade orçamentária do governo Estadual subsidiar essas escolas, a União mantinha sob sua responsabilidade dezenas de escolas isoladas.

Orestes Guimarães assegurava que “só em Blumenau, para 70 escolas subvencionadas, existem 132 escolas particulares, sendo que, nestas, parte do ensino é ministrado na língua alemã, italiana e polaca.” (SANTA CATHARINA, 1929a, p.19).

Ainda sobre o ensino da/na língua nacional nas escolas catarinenses, o parecer de Orestes Guimarães (SANTA CATHARINA, 1929a), afirmara que

⁶⁵ Texto retirado do Decreto n. 1944, de 27 de fevereiro de 1926, instituído pelo governador, em exercício, do Estado de Santa Catarina: Antonio Pereira da Silva e Oliveira.

⁶⁶ Segundo o recenseamento municipal, efetuado em 1927, neste distrito, a etnia germânica representava o maior número de estrangeiros e de seus descendentes nascidos ali. SANTA CATHARINA, 1927a. p. 29. (Arquivo Histórico José Ferreira da Silva. Blumenau/SC).

nenhuma das leis até aquele momento – 1929 – havia tolhido o exercício do magistério a professores estrangeiros que, segundo ele, haviam sido excluídos pelas leis de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Orestes Guimarães comparou as leis paulista e carioca com as prescrições de Santa Catarina, em seu parecer de 1929. Para ele, aquelas eram as duas principais cidades da federação, porém a comparação contida nas declarações de Orestes Guimarães, procurava responder à razão maior da elaboração do parecer: um pedido de derrogação de um artigo da lei que designava o que era uma escola estrangeira. E, nesse sentido, também demonstrava certa tensão entre forças opostas, decorrente das leis sobre nacionalização do ensino primário.

O relator indicava o assunto do seu parecer:

Diversos professores e, também, alguns membros de associações escolares das zonas coloniais pedem a derrogação [sic!] do § 2.º do art. 24 da Lei n. 1283, de 15 de setembro de 1919, o qual dispõe que:

‘Por escolas estrangeiras se entendem aquellas em que uma ou mais disciplinas são ensinadas em língua estrangeira, ainda que o professor seja nacional’. (SANTA CATHARINA, 1929a, p.19).

Para responder a petição, Orestes Guimarães elaborou o parecer citado. Na sua introdução, justificava em três tópicos, o que o levava a alongar-se em sua exposição:

1. – não temos tido a mínima participação na elaboração da Lei n. 1.283, de 15 de abril de 1919, contra a qual (uma de suas disposições) se manifestam os requerentes;
2. – havermos dito, com sinceridade e clareza, em dezenas e centenas de documentos, existentes nos arquivos da Secretaria do Interior e da Directoria da Instrução, deste Estado, quando Inspector Geral do Ensino (...), o que entendemos por nacionalização do ensino primário – em proveito dos educandos, do Estado e do Paiz;
3. – havermos defendido, em três grandes assembléias educativas, na Capital Federal, Curityba e Florianópolis, o ponto de vista liberal das leis catarinenses relativas á nacionalização do ensino primário, entre as quaes a em apreço: Lei n. 1.283 (...). (SANTA CATHARINA, 1929a, p.19).

Outra defesa apresentada por Orestes Guimarães foi de que o ensino deveria ser ministrado em língua vernácula e não que o professor fosse, definitivamente, brasileiro. Exemplificou: Se em uma escola primária, regida por

um professor brasileiro, parte do ensino fosse ministrado em língua francesa, esta escola era considerada estrangeira. Supondo que em uma escola primária, um professor francês ministrasse todo o programa na língua vernácula, esta não era considerada uma escola estrangeira.

Assim, para ele, era preciso compreender ainda que havia diferença entre ensinar *na* língua vernácula e ensinar *a* língua vernácula: “nas escolas nacionais o ensino é NA língua vernácula e nas estrangeiras o ensino é DA língua vernácula” (SANTA CATHARINA, 1929a, p.19).

Todas as observações anteriores quanto ao ensino da língua vernácula nas escolas primárias, levam a considerar que as crianças catarinenses frequentavam escolas diferentes no período apresentado nesta pesquisa. Isto colaborava para que suas infâncias fossem vivenciadas de modos diferenciados.



FIGURA 13: Sociedade Escolar do Ribeirão Matador, 1926 – município de Rio do Sul.

Fonte: Acervo iconográfico do Arquivo Público e Museu Histórico de Rio do Sul.

Todavia, a imposição do uso da língua vernácula nas escolas étnicas ou mesmo o fechamento de diversas dessas escolas, não encerrou as distinções nos modos de vida das crianças. A homogeneização da infância, nesse

sentido, não ocorreu por terem sido tomadas essas providências. Em outros espaços sociais – em casa, nas ruas e é possível que até mesmo em algumas escolas – as crianças descendentes de imigrantes continuavam a utilizar o idioma de seus antecedentes e a promover os elementos da sua cultura, que não se liquidaram nem mesmo depois das medidas impostas pela Segunda Guerra Mundial.

A imagem da escola da *Sociedade Escolar do Ribeirão Matador*, datada segundo Blogoslawski (2002, p. 96), do ano de 1926, apresenta seus registros no quadro negro, em língua alemã.

Essa observação também pode ser confirmada pelo depoimento do ex-Presidente do Conselho Diretor do Colégio Sinodal Ruy Barbosa, de Rio do Sul – escola de iniciativa luterana e germânica:

Aqui em casa, a minha família, falamos em alemão. Os pais da minha esposa eram alemães, assim como meu pai. As minhas filhas, assim como meu filho, aprenderam em casa só o alemão. O meu filho aprendeu a falar o português no jardim. As primeiras professoras dos meus filhos também falavam alemão. Isso ajudava muito nos primeiros dias do jardim. Eles aprendiam rápido o português junto dos outros amigos. Nós temos orgulho da nossa descendência, dos costumes que herdamos e que procuramos manter vivos. (ISOTTON, 2003, p. 79).

Se educar a infância catarinense nas escolas primárias exigiu medidas coercitivas no sentido de moralizá-las pelo ensino da língua vernácula, outros elementos simbólicos e materiais foram postos em ação para, de igual modo, cercear a educação às crianças que frequentavam as escolas primárias. A arquitetura, as medidas disciplinares e de higiene vêm conferir normas de condutas, para alunos e profissionais, nos grupos escolares e nas escolas isoladas.

4 ARQUITETURA, CÓDIGO DISCIPLINAR E HIGIENE NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS

4.1 ARQUITETURA QUE SEPARA, DISTINGUE, CONFORMA E UNIFORMIZA A INFÂNCIA

Educar a infância catarinense nas propostas do período republicano aqui exposto (1910-1935) exigiu deliberações para socializar, civilizar, cercear ou corrigir o comportamento infantil, na crença de educá-la adequadamente. As escolas primárias, delimitadas como espaços construídos para a escolarização, constituem-se como lugares de socialização e, ao mesmo tempo, de confinamento e/ou controle da infância.

Nesse sentido, a educação da infância também se materializava por meio dos aspectos da arquitetura das escolas primárias que representavam modos de ensinar/educar as crianças.

Nas propostas educativas que se sucederam no período republicano, especialmente, quando se pretendia a implantação dos grupos escolares no Brasil, os aspectos arquitetônicos estiveram presentes nas discussões e proposições.

Para Mesmin (1979, p. 59), a arquitetura constituiu-se como uma expressão de valores de civilização, uma vez que se configura como forma de representação de uma dada sociedade. Nessa defesa, pode-se perceber em plantas de moradias de civilizações tidas como mais primitivas, uma divisão da estrutura familiar por meio da separação dos seus membros. Esta divisão poderia ocorrer por uma distinção de gênero ou de faixa etária – homens em um dos cômodos da casa e mulheres e crianças em outra acomodação.

A arquitetura escolar pensada dentro do novo regime político-administrativo, pretendia negar certos padrões arquitetônicos considerados arcaicos. Nessa percepção, denotadamente, os novos moldes arquitetônicos, deveriam possibilitar “(...) a autoprojeção cultural de uma classe social na modelação da fisionomia urbana, a qual se torna conglomerada, angulosa e envolta em ar cosmopolita.” (MONARCHA, 1997, p. 104).

De acordo com Faria Filho e Vidal (2000), desde a segunda metade do século XVIII, encenavam-se os debates em torno das estruturas dos espaços e

da fixação dos tempos escolares. Todavia, foi preciso até o final do século seguinte para que esta realidade se concretizasse no Brasil. Isto ocorreu primeiro em São Paulo com a criação do primeiro grupo escolar e, depois, em diversos Estados brasileiros.

Relacionada à escola primária, a arquitetura deveria representar espaços determinados para a educação da infância e, além disso, demarcar, por meio da distribuição dos sujeitos – crianças e profissionais –, lugares e ações específicas a cada um deles.

Sobretudo, a arquitetura dos grupos escolares tinha a pretensão de se estabelecer de modo *monumental* (SOUZA, 1998, p.124) para corresponder aos ideais educativos exigidos, bem como às intenções da república, por meio do progresso social pretendido por meio desse tipo específico de escola reconhecida como grupo escolar.

Todavia, em Santa Catarina, como em outros Estados brasileiros, as instalações físicas das escolas primárias, em muitos aspectos, estavam aquém do almejado.

Faria Filho e Vidal (2000) denunciam a precariedade educacional do Brasil, oriunda de projetos que, ao pretenderem uma expansão do atendimento à escolarização da população, não se fizeram acompanhar de medidas eficazes para a construção ou manutenção destinadas aos fins desejados.

A arquitetura das escolas isoladas catarinenses, grosso modo, deixava muito a desejar frente aos propósitos da educação republicana. Além da falta de escolas, especialmente em localidades mais afastadas da sede dos municípios, a precariedade das instalações, mobiliários e materiais estão presentes nas fontes pesquisadas.

O governador do Estado de Santa Catarina, João Guimarães Pinho, afirma que dentre as dificuldades do setor da instrução pública estava a precariedade dos edifícios de muitas das escolas catarinenses, principalmente das escolas isoladas do interior do Estado (SANTA CATHARINA, 1915, p. 14).

O governador João Guimarães Pinho (SANTA CATHARINA, 1915, p. 14) seguia argumentando acerca da necessidade de o Estado investir na construção de instalações apropriadas ao funcionamento do ensino primário. Segundo ele, este seria um fator determinante para o êxito da reforma iniciada em 1910.

Como dirigente do Estado de Santa Catarina, João Guimarães Pinho reconhecia que as instalações apropriadas dos prédios escolares eram elementos que não poderiam ficar à margem das proposições que procuravam educar a infância. Afirmava ele que era preciso que as instalações físicas das escolas estivessem de acordo com os princípios educacionais e higiênicos pretendidos, para que a escola não continuasse a ser “o terror das crianças” (SANTA CATHARINA, 1915, p.14).

O contexto catarinense apresentava-se múltiplo em relação à arquitetura das suas escolas. As fachadas das imagens a seguir, permitem perceber aspectos que diferenciam as instalações das escolas primárias no Estado.



Figura 14: Escola Isolada Estadual de Coronel Procópio Gomes – município de Joinville.

Fonte: SANTA CATHARINA, 1936c.

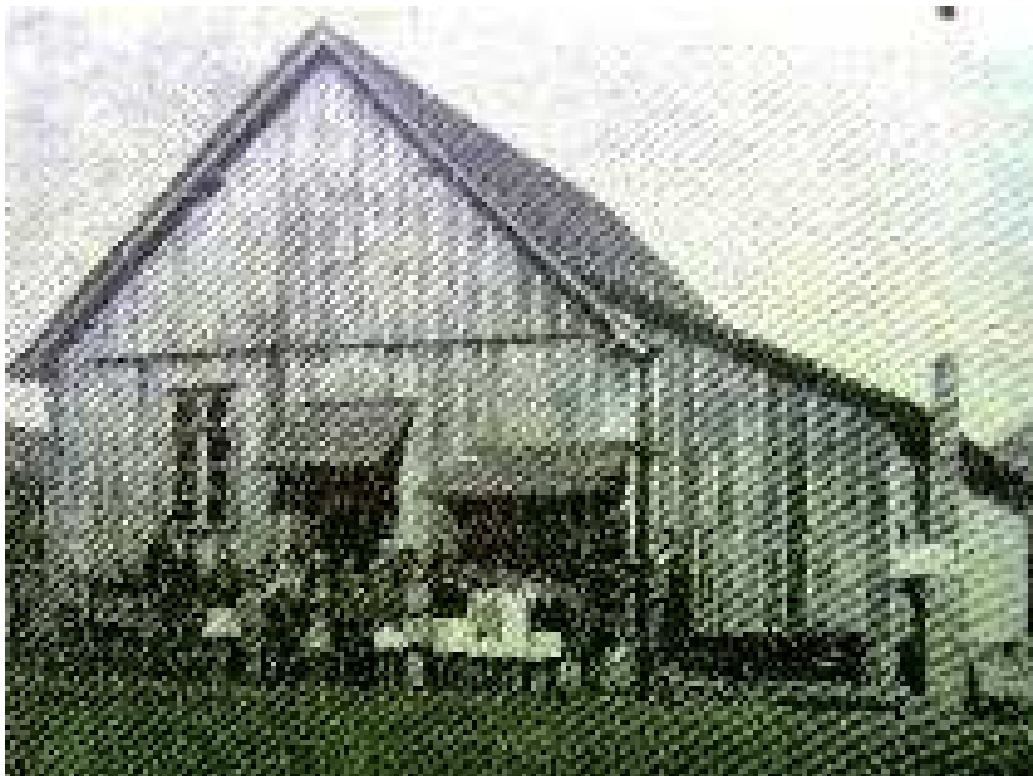


Figura 15: Escola Isolada Alto Rio Krauel.
Fonte: SANTA CATHARINA, 1936e.

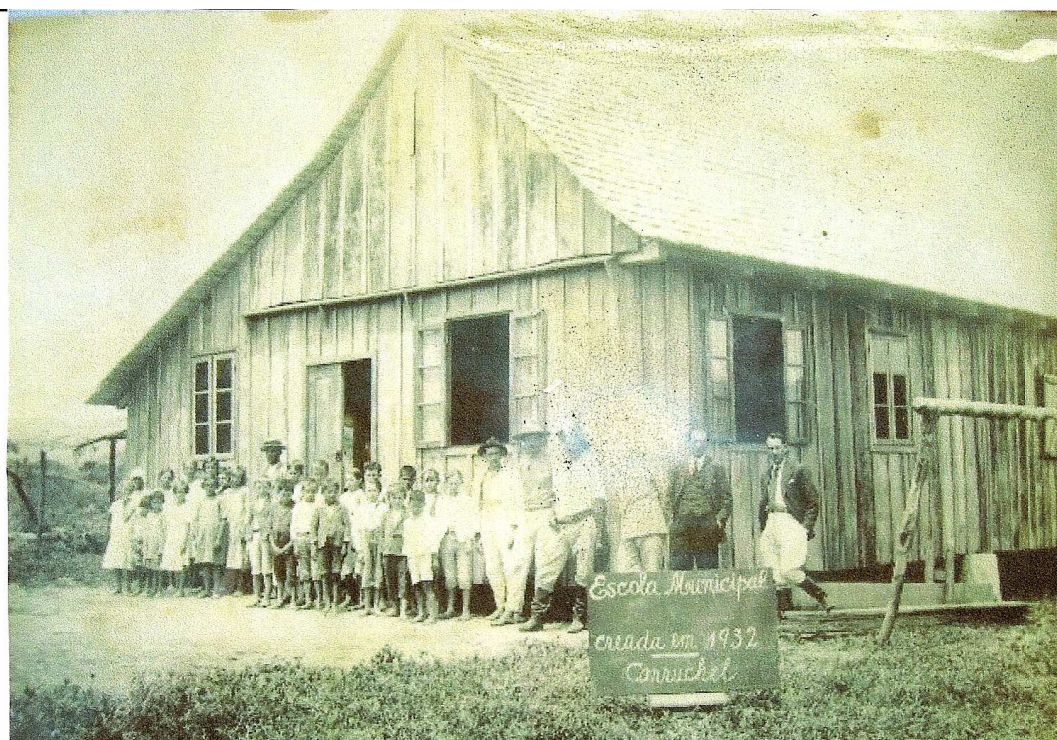


Figura 16: Turma mista de uma escola isolada catarinense da década de 1930.
Fonte: Acervo iconográfico do Arquivo Público e Museu Histórico de Rio do Sul.

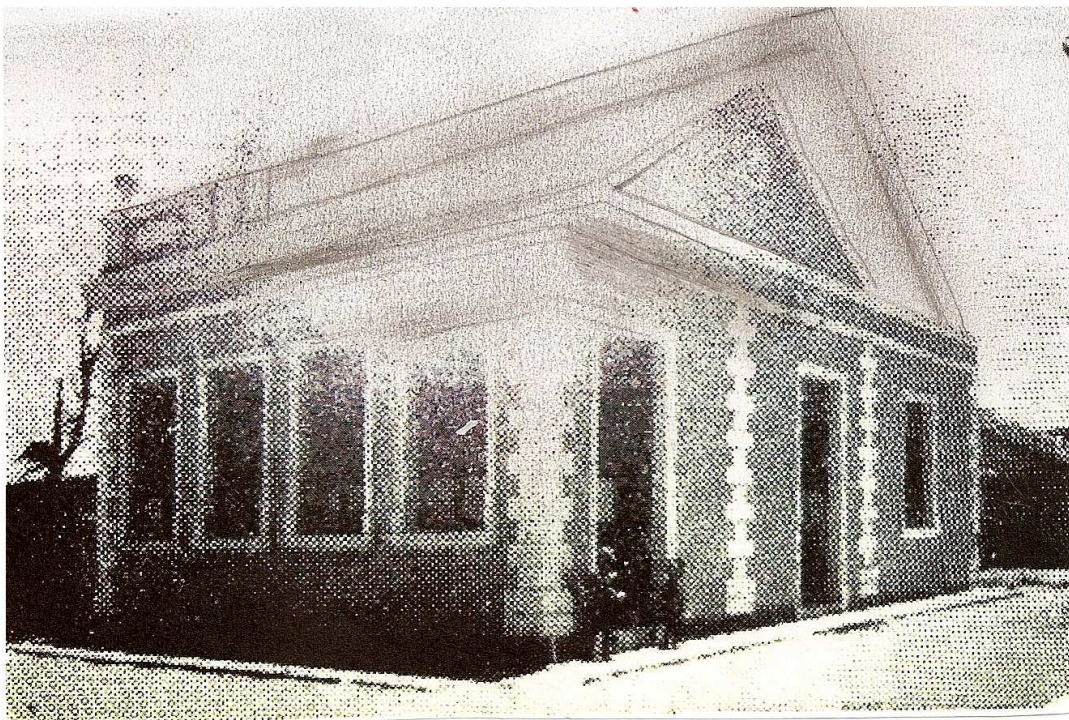


Figura 17: Escola Isolada de Roçado – município de Joinville.
Fonte: SANTA CATHARINA, 1936e.

As escolas isoladas presentes nas imagens, retratam diferenciações arquitetônicas dos seus edifícios.

Quanto à arquitetura específica dos grupos escolares, as fontes apresentam que havia tentativa de estabelecer esse tipo de escola dentro dos moldes exigidos. Pretendia-se garantir espaços específicos que atendessem às necessidades administrativas e pedagógicas: salas de aula para diversas classes; gabinete para a direção da escola, biblioteca, laboratórios, pátios para recreio e atividades físicas, entre outras instalações exigidas para essa modalidade de escola.

Nas afirmações de Bencostta (2005a, p. 69) esse tipo de instituição educativa, previa uma organização administrativo-pedagógica que deveria se refletir nas questões didáticas, bem como na “(...) distribuição espacial dos seus edifícios”.

Todo esse esquadramento arquitetônico deveria contribuir com a dimensão simbólica e pedagógica para sua efetivação. Junto à presença de horários, programas, disciplinas e lugares definidos, a arquitetura das escolas comparecia como dispositivos para a educação e controle das crianças.

Para o contexto da capital paranaense, Curitiba, Bencostta (2005b, p. 98), confirma a pretensão das instalações dos grupos escolares como modo de “organização do espaço escolar a fim de construir atividades que se adequassem às novas metodologias de ensino propaladas pelo discurso de uma moderna pedagogia”.

Todavia, a arquitetura dos grupos escolares não apenas promovia as dimensões espaciais no interior da escola, destinando lugares e práticas específicas e distintas para a infância. Para além do espaço interno, os grupos escolares, analisados como *palácios* (FARIA FILHO, 1996), *templos de civilização* (SOUZA, 1998) e *vitruvianas da República* (SILVA, 2006), deveriam representar também a modernidade e progresso, por meio da educação.

Braga (2009) investigou a instalação dos grupos escolares na cidade mineira de Juiz de Fora e também observou a monumentalidade da arquitetura dessas escolas no desenho da cidade, ao qual ela identifica, de acordo com o pensamento do contexto histórico da sua pesquisa, como a “Atenas mineira”.

A partir da perspectiva de Mesmin (1979), a arquitetura pode expressar valores de civilização. Nesse sentido, as construções dos edifícios escolares em Santa Catarina, tanto as construções edificadas sob a influência da arquitetura neo-clássica como as projetadas por *plantas-tipo*, com aspectos arquitetônicos mais similares, como se verá mais adiante nas imagens, pretendiam disseminar a idéia de progresso e civilidade.

O edifício do Colégio Municipal de Joinville, que foi demarcado como primeiro grupo escolar catarinense – Conselheiro Mafra –, oficialmente, instalado no município de Joinville, em 1911, demonstrava esta monumentalidade. Para além do monumento, é preciso considerar que este estabelecimento de ensino já havia recebido as influências pedagógicas de Orestes Guimarães, antes de ser convertido em grupo escolar, e isto favoreceu a sua nomeação como a primeira escola desta categoria.



Figura 18: Grupo Escolar Conselheiro Mafra – município de Joinville.
Fonte: SANTA CATHARINA, 1936f.

Outros grupos escolares catarinenses também davam visibilidade às ações do setor da instrução pública por meio dos seus aspectos arquitetônicos. Como é o caso do grupo escolar que segue.



Figura 19: Grupo Escolar Felipe Schmidt – município de São Francisco.
Fonte: SANTA CATHARINA, 1936f.

Entretanto, é preciso demarcar que nem sempre as escolas isoladas, assim como os grupos escolares, apresentavam aspectos arquitetônicos de modo a representar somente por suas construções este ou aquele tipo de escola. Dentre as construções das próprias escolas isoladas e dos grupos escolares, é possível perceber que não houvera sempre uma homogeneização para instalação dessas escolas ao que se refere a sua estrutura física.



Figura 20: Grupo Escolar Vitor Meireles – município de Itajaí.
Fonte: SANTA CATHARINA, 1936e.



Figura 21: Grupo Escolar Cruz e Souza – município de Tijucas.
Fonte: SANTA CATHARINA, 1936e.



Figura 22: Grupo Escolar Polidoro Santiago – município de Timbó.
Fonte: SANTA CATHARINA, 1936e.

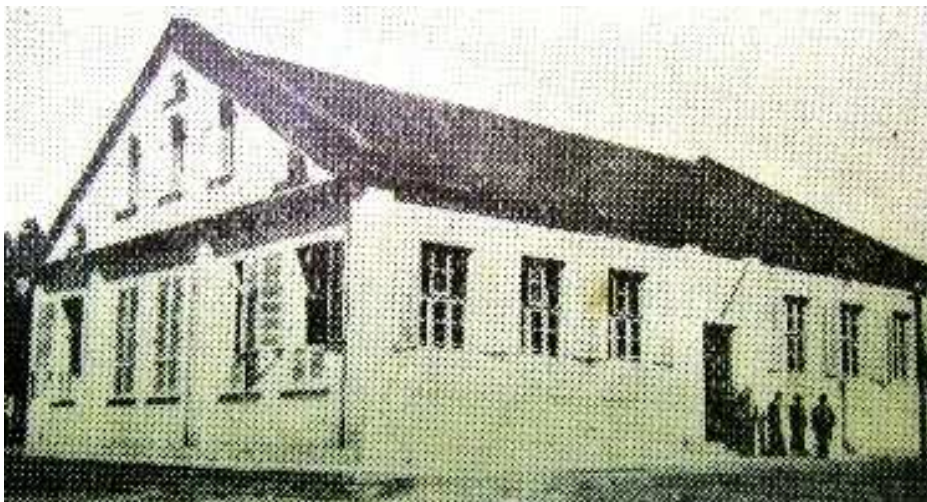


Figura 23: Grupo Escolar Raulino Horn – município de Indaial.
Fonte: SANTA CATHARINA, 1936e.

A *monumentalidade* (SOUZA, 1998), que pretendia revestir as construções republicanas de muitos grupos escolares, nem sempre se deu de modo a representar-se homogeneamente por seus desenhos arquitetônicos.

Nessa análise, tanto a arquitetura da escola isolada do município de Roçado (Foto: 17), quanto a dos dois últimos grupos escolares das cidades de Timbó e Indaial, podem representar certa imponência ou certa precariedade a partir dos referenciais que se estabelece. É admissível sustentar que, para uma escola isolada, a referida construção viria a atender às necessidades e finalidades pedagógicas e que as construções dos grupos escolares não estariam muito além das qualificações dessa escola isolada quanto a sua estrutura física.

Como dito anteriormente, através do regulamento de 1914, nas escolas isoladas, as crianças poderiam ser separadas de acordo com o sexo, para escolas masculinas ou femininas ou mesmo freqüentar a mesma escola mista. Para os grupos escolares, o seu regimento interno designava outras observâncias.

A arquitetura dos grupos escolares deveria apresentar oito salas que estariam divididas em duas seções – uma masculina e uma feminina –, cada qual compreendendo quatro salas. (SANTA CATHARINA, 1911c, p. 03).

Nos grupos escolares, separavam-se as crianças tanto por sexo como por idade, para que se estabelecesse o ordenamento e rigor pedagógico. Contudo, não apenas as crianças poderiam ser separadas para as atividades

em sala de aula de acordo com sua seção – idade ou sexo – ou de acordo com o professor(a) destinado a elas. Também poderia ocorrer a separação, sob a observação atenta dos professores, nos pátios para os recreios, sendo específicos para as seções feminina e masculina. Nesse sentido, o regimento observava que “durante o tempo do recreio deverão os alunos ter plena liberdade, sob vigilância dos professores que forem designados pelo diretor”. (SANTA CATHARINA, 1911c, p.11).

O projeto arquitetônico dos grupos escolares que seguem, aparenta cumprir as prescrições do regulamento (1911/1914).



Figura 24: Grupo Escolar Ana Gandin – município de Laguna.
Fonte: SANTA CATHARINA, 1936e.



Figura 25: Grupo Escolar Professor Venceslau Bueno – município de Palhoça.
Fonte: SANTA CATHARINA, 1936e⁶⁷.

⁶⁷ As imagens dos grupos escolares das cidades de Palhoça e Rio do Sul são apresentados por fotos idênticas, porém nas fontes consultadas, apresentam legendas diferentes. Todavia, é possível admitir que o equívoco de identificação das imagens não invalida a probabilidade de semelhança dos aspectos arquitetônicos dos dois grupos escolares.



Figura 26: Grupo Escolar Paulo Zimmermann – município de Rio do Sul.
Fonte: SANTA CATHARINA, 1936e.

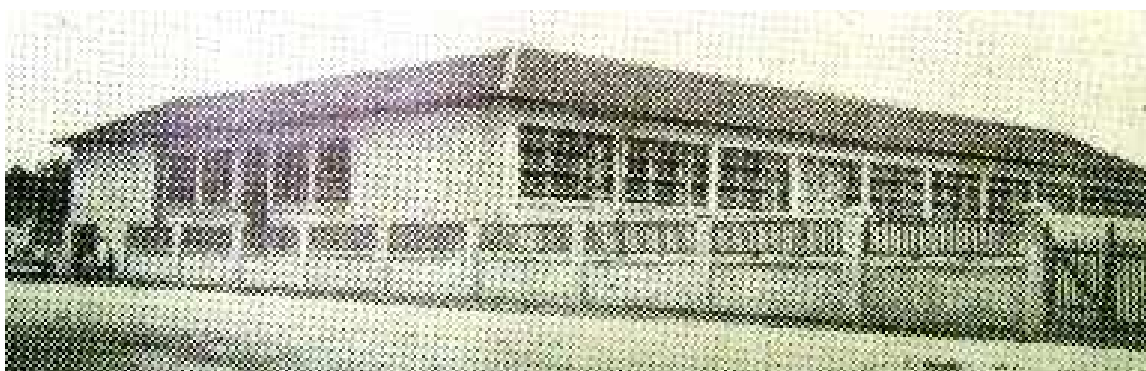


Figura 27: Grupo Escolar José Boiteux – município de São José.
Fonte: SANTA CATHARINA, 1936e.

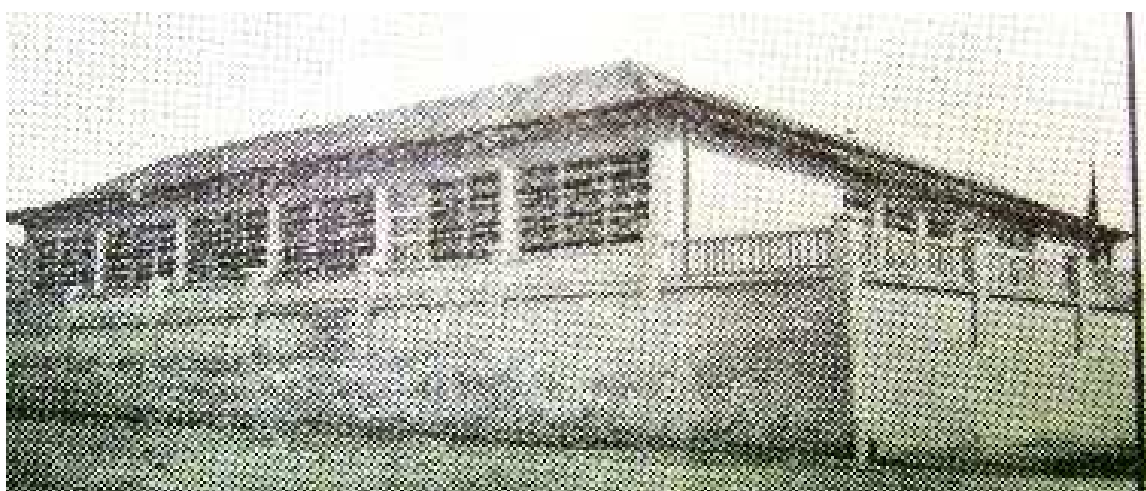


Figura 28: Grupo Escolar Abdom Batista – município de Jaraguá do Sul.
Fonte: SANTA CATHARINA, 1936e.



Figura 29: Grupo Escola Professor José Arantes – município de Camboriú.
Fonte: SANTA CATHARINA, 1936e.



Figura 30: Grupo Escolar Germano Timm – município de Joinville.
Fonte: SANTA CATHARINA, 1936e.

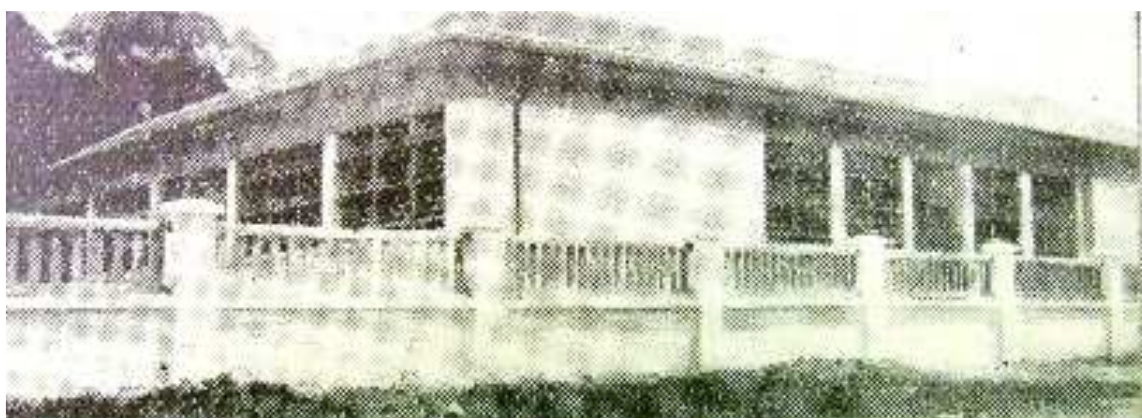


Figura 31: Grupo Escolar Honório Miranda – município de Gaspar.
Fonte: SANTA CATHARINA, 1936e.

As fachadas dos oito últimos prédios escolares apresentados, trazem semelhanças arquitetônicas nas suas construções, diferentemente das seis primeiras imagens de grupos escolares apresentadas. Mas, o que poderia justificar uma certa homogeneização nos aspectos arquitetônicos dos oito últimos grupos escolares?

Para além do *ícone* ou do “congelamento do referente (real)” (VIDAL, 1998), apresentado pelas imagens, é possível perceber que as fachadas dos grupos escolares apresentados, em conformidade com o período de suas construções/instalações, remetem a momentos históricos distintos ou a condições estruturais e a contextos diferenciados.

Um fato comum, no início da reforma da instrução pública de 1910 e da primeira década deste empreendimento, dizia respeito a instalar grupo escolar em construções já existentes nas localidades. Estes, por vezes, eram equiparados/reformados para atender às exigências para funcionamento deste tipo de escola. Este é o caso do primeiro grupo escolar instalado no Estado – Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville – que teve o prédio do colégio municipal adaptado para seu funcionamento.

É possível que outros grupos escolares instalados na primeira década da reforma da instrução pública que instituiu no Estado as escolas nos moldes dos grupos escolares, tenham sido criados em condições semelhantes. Muitas vezes, fazendo uso de prédios já existentes nas localidades. Ou ainda, mesmo com diferenciações nas suas construções, esses prédios tenham sido construídos sob a influência da arquitetura neo-clássica.

Todavia, vale destacar que os grupos escolares Vitor Meirelles, de Itajaí, instalado em 1913 (Figura: 20); o Felipe Schmidt, de São Francisco, em 1917 (Figura: 19); e o Cruz e Souza, de Tijucas, em 1917 (Figura: 21), foram construídos com a finalidade de organização de um grupo escolar. Tanto o primeiro – Conselheiro Mafra – quanto esses últimos, apresentam entre si aspectos arquitetônicos de suas fachadas, bastante distintos, porém se distinguem, em certa proporção, das últimas oito imagens apresentadas.

Já os oito últimos apresentados, aparecem citados nas fontes somente depois de 1926, o que leva a considerar que suas construções são do final da década dos anos de 1920. Vale destacar que somente um deles – Grupo

Escolar Paulo Zimmermann, de Rio do Sul – aparece como oriundo do ano de 1927, os demais são mencionados, nas fontes, após 1930.

Estes últimos grupos escolares, por meio da observação das suas fachadas, aparentam representar construções projetadas de acordo com *plantas-tipo*, pensadas para essas escolas, com traços diferentes da arquitetura neo-clássica que marca, não apenas algumas instalações de grupos escolares, mas outras construções presentes no Estado catarinense.

As plantas-tipo para a instalação dos oito últimos grupos escolares, foram estabelecidas para o contexto amplo do Estado catarinense. A realidade geográfica ou mesmo climática das diferentes regiões catarinenses receberam construções com acentuadas semelhanças em seus aspectos arquitetônicos.

Todavia, não é possível assegurar que esta intenção é decorrente somente após o ano de 1927, levando a crer que após a primeira década, todos os grupos escolares foram instalados em construções semelhantes aos das imagens aqui apresentadas ou, ainda, que na primeira década da reforma (1910) não tenha ocorrido a construção de prédios projetados nos moldes que previa o regulamento.

Exemplo disso, pode ser o Grupo Escolar Polidoro Santiago de Timbó, que fora instalado em 1935, em prédio com desenho arquitetônico diferente dos grupos escolares, inaugurados em período próximo: Venceslau Bueno, de Palhoça; Paulo Zimmermann, de Rio do Sul; Raulino Horn, de Indaial; Ana Gandin, de Laguna; José Boiteux, de São José; José Arantes, de Camboriú; Abdon Batista, de Jaraguá do Sul; Germano Timm, de Joinville; Honório Miranda, de Gaspar.

Em sentido inverso, pode-se citar o Grupo Escolar Vidal Ramos, inaugurado em 1913, no planalto catarinense.



Figura 32: Grupo Escolar Vidal Ramos – município de Lages.
Fonte: Museu Thiago de Castro.

O Grupo Escolar Vidal Ramos, inaugurado em 20 de Maio de 1913, com dois andares, foi o maior e mais suntuoso prédio escolar construído no período, não sendo superado nem mesmo pelos dois Grupos Escolares construídos na capital. O grupo escolar foi um marco na história da cidade natal do governador do Estado, naquele momento – Vidal Ramos –, por apresentar amplas dependências e também por causa da arquitetura do prédio. O único grupo escolar construído sob dois pavimentos, até então. Este grupo escolar distingui-se em sua arquitetura até mesmo dos existentes na capital do Estado.



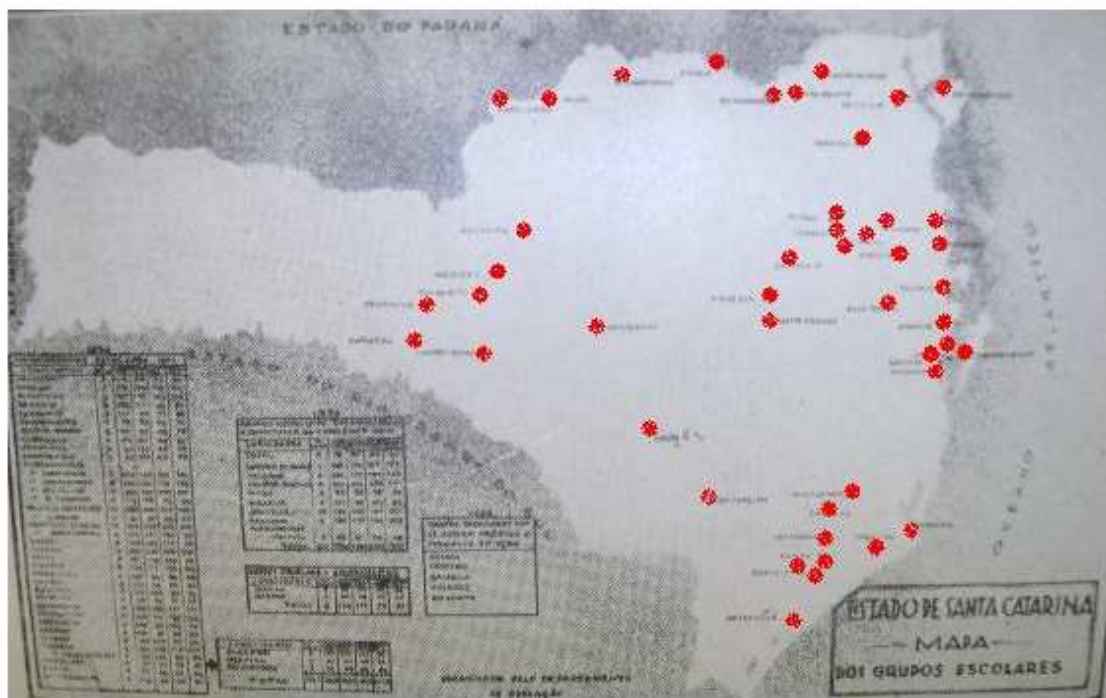
Figura 33: Grupo Escolar Lauro Muller – município de Florianópolis.
Fonte: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.



Figura 34: Grupo Escolar Silveira de Souza – município de Florianópolis.
Fonte: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

No ano de 1936, a Revista de Educação publicou um mapa⁶⁸ demarcando a localização dos grupos escolares catarinenses.

⁶⁸ Observa-se que o mapa sofreu alteração com a inclusão dos pontos em vermelho, para realçar demarcações já existentes. No seu original, as demarcações foram feitas com pequenos pontos, em preto.



Mapa 1: Localização dos grupos escolares no Estado de Santa Catarina, em 1936.

Fonte: SANTA CATHARINA, 1936e.

No total, somavam-se no mapa quarenta e seis grupos escolares, independente do seu desenho arquitetônico ou das suas instalações.

Em Santa Catarina, no período demarcado por esta pesquisa, apresentavam-se não apenas escolas distintas para a infância – isoladas, reunidas, grupos escolares – mas, essa diversidade de escolas, de igual modo, apresentava-se distintamente em sua arquitetura e também, por meio desses aspectos, as crianças vivenciavam de modos diferentes sua escolarização.

Para além dos aspectos arquitetônicos descritos pelas fachadas das escolas, em seu interior permeavam outras interferências materiais e simbólicas para seu funcionamento, que pretendiam normatizar a escolarização da infância catarinense.

Viñao Frago (1998, p.61) apresenta uma discussão acerca da ocupação do espaço, sua utilização e como isto supõe a sua constituição como lugar. “O salto qualitativo que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói”. Constrói-se a partir do “fluir da vida” e a partir do espaço como suporte. Nesse sentido, o espaço está

sempre disponível e disposto para ser convertido em lugar, para ser (re)construído.

A arquitetura das escolas primárias, assim tomada como um espaço, não assume condição de neutralidade, uma vez que, por meio de seus desenhos e contornos, destina tempos e lugares específicos para crianças e adultos que freqüentavam as escolas primárias, ao mesmo tempo em que expressam as relações sociais que ali se estabeleciam.

Quando nas salas de aulas/classes, as crianças estariam sob a ordem e controle dos professores. A elas eram designados lugares específicos e poderia ocorrer a separação das meninas e meninos em escolas, seções ou ainda no interior de uma mesma classe.



Figura 35: Professor e alunos de um grupo escolar catarinense da década de 1920.

Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. In. CEZAR, 2006.

Os espaços físicos das escolas isoladas e grupos escolares poderiam separar as crianças em escolas/sessões/turmas masculinas, femininas ou mistas. Todavia, é conveniente salientar que, mesmo no caso das escolas que

tinham turmas mistas, ocorriam os casos de haver uma separação no interior da própria sala ou na forma de posicionamento das crianças. No caso da imagem anterior do grupo escolar, meninas e meninos têm como pares os seus congêneres e estão em filas reservadas pelo mesmo critério. A construção de alvenaria, que se pode observar na imagem, reservava espaços para que mediadores considerados importantes para o aprendizado das crianças se fizessem presentes. Quadro negro (lousa), mapas, entre outros, compõem a sala de aula das crianças que frequentavam esse grupo escolar. Além disso, a sala de aula apresenta um desenho arquitetônico demarcado também pelos elementos citados.

A imagem a seguir representa a escola isolada da Barra do Aterrado Torto, criada no ano de 1932, no interior do Estado.



Figura 36: Turma mista de uma escola isolada catarinense da década de 1930. Fonte: Acervo iconográfico do Arquivo Público e Museu Histórico de Rio do Sul.

Embora não se possa afirmar definitivamente, que o local eleito para o registro fotográfico fosse a sala de aula, o “plano do conjunto” (VIDAL; ABDALA, 2006, p.185), permite perceber que a arquitetura em madeira apresenta-se um tanto sombria e as frestas nas paredes, denotam a realidade

escolar com a qual crianças e professores poderiam conviver, caso fosse aquele o espaço e instalações para o funcionamento de uma escola.

De igual modo, a imagem não apresenta mobiliários, bem como não há qualquer aparato nas paredes que remetam a cena a uma sala de aula.

Isto leva a duas reflexões: uma, poderia não se tratar de uma sala de aula; e outra, em se tratando de uma sala de aula, a mesma poderia não corresponder a algumas das exigências previstas para aquele momento.

Não somente as fachadas e espaços internos das salas de aulas podem ser mencionados como demarcadores de lugares da escolarização da infância. Os corredores e os pátios dos grupos escolares e escolas isoladas também representavam modos de estabelecer condutas de professores e crianças.



Figura 37: Inauguração do Grupo Escolar Professor José Arantes – município de Camboriú.

Fonte: SANTA CATHARINA, 1936e.

A projeção dos corredores do grupo escolar acima, semelhante ao de outras escolas da mesma categoria, apresenta um desenho que permitia a visualização de um único ponto de, praticamente, todas as salas e também do pátio de recreio. Este último, poderia ocupar espaço em piso inferior,

permitindo, nas afirmações de Foucault (1995), uma *vigilância panóptica* constante e ainda mais precisa dos alunos, em momentos que se encontravam fora do espaço das classes. Talvez, aceitando-se a idéia de que os alunos pudessem ficar mais dispersos e fugir ao controle, disciplina e ordem que se desejava e, por isso mesmo, faziam-se necessárias essas medidas.

Por outra via de análise, pode-se questionar se a construção das escolas e a demarcação dos pátios desse modo serviriam somente para *vigiar e punir* os alunos, uma vez que se previa o tempo e espaço dos recreios e das atividades físicas como modos de aliviar as tensões e o fardo dos trabalhos intelectuais.

Meurer (2008, p. 78) trata da instituição dos recreios compreendidos como uma forma particular. Nessa argumentação sugere os espaços dos pátios das escolas primárias paranaenses, entre 1901 a 1924, como construção de lugares legítimos às práticas ou às atividades que assumiam o sentido de recrear.

Nessa perspectiva, os pátios, utilizados para diversos fins – recreios, festas cívicas, comemorações e até mesmo para as práticas de *gynastica* ou educação física –, são demarcadores de lugares da infância e dos adultos.

Quando nos pátios, o cerceamento e vigilância sob as crianças não eram diminuídos. O pátio para as práticas de *ginástica* ou educação física, por vezes, eram sinalizados como lugares reservados à infância para os cuidados com o corpo, aliviando a fadiga mental, advinda dos conteúdos trabalhados em classe.

Por meio das imagens que seguem, pode-se argumentar que, em certos casos, os pátios não deveriam ser lugares de menor ordenamento do que o percebido no interior das classes.



Figura 38: Turma masculina de uma escola isolada catarinense da década de 1920.

Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. In. CEZAR, 2006.



Figura 39: Turma feminina de um grupo escolar catarinense da década de 1920.

Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. In. CEZAR, 2006.



Figura 40: Uma aula de Educação Física no Grupo Escolar José Boiteux.
Fonte: SANTA CATHARINA, 1936e.

As características dos pátios das escolas apresentadas se diferenciam entre si. Também de modo diferente apresenta-se a (des)uniformização das vestimentas das crianças e a separação existente entre meninos e meninas. Ainda, a ocupação dos pátios nas imagens pode propor a presença de diferentes infâncias nas escolas primárias.

Entretanto, a formação dos três agrupamentos de crianças faz perceber a ordem presente. Se por um olhar, a arquitetura das escolas isoladas e grupos escolares acolhia infâncias distintas, derivadas das questões de idade, gênero ou aspectos materiais, tanto das escolas quanto das crianças; por outro, a arquitetura, de certo modo, pelos espaços projetados ou pela ocupação dos espaços, conformava e homogeneizava a infância pelo rigor, ordem e disciplina existentes nesses espaços que se transformavam, de certo modo, em lugares de homogeneização, conformação e “confinamento da infância”. (VIÑAO FRAGO, 1998).

Muito embora se possa afirmar que “(...) a arquitetura representa uma forma silenciosa de ensinamento” (MESMIN, 1979, p. 104), outras formas de ensinar condutas e disciplinar a infância estavam presentes nas escolas

primárias. É o caso das prescrições impostas pelo código disciplinar previsto para as escolas primárias catarinenses.

4.2 O CÓDIGO DISCIPLINAR: PREMIAÇÕES E CASTIGOS

As escolas isoladas não contavam com regimento interno para seu funcionamento. Deveriam observar o que estava prescrito no regulamento geral da instrução pública. Já, para os grupos escolares havia um regimento próprio, um documento que detalhava tanto a organização física como o funcionamento desse tipo de escola.

As recompensas, as penalidades, as honrarias remetiam a experiências diferenciadas nas escolas primárias catarinenses. O regramento para as escolas isoladas e grupos escolares, definia-se também pelo estabelecido no código disciplinar.

O código disciplinar para as faltas – penalidades – dos alunos e dos funcionários da instrução pública era listado no Título VI dos regulamentos da instrução pública de (SANTA CATHARINA, 1911b; 1914b).

No caso dos alunos matriculados nas escolas do Estado, estes estavam sujeitos às penas de admoestação; repreensão; reclusão na sala de aula por meia hora depois de terminados os trabalhos do dia; suspensão de até quinze dias; e eliminação por incorrigível.

Nesse item – Título VI – as dissonâncias dos regulamentos de 1911 e 1914, dizem respeito às seguintes observações que não continha o primeiro:

“[...]suspensão até 15 dias” e “É expressamente proibido o uso de castigos physicos, sob pena de suspensão, áquelle que a empregar” (SANTA CATHARINA, 1914b, p.39).

Outrossim, os funcionários da instrução pública estavam sujeitos à admoestação, repreensão, suspensão e à pena de demissão de sua função junto ao serviço público.

Os três últimos títulos dos regulamentos da instrução pública (1911/1914), transcrevem aspectos referentes à competência para imposição das penas e dos recursos às mesmas, e das disposições gerais, pertinentes aos dois documentos.

Com sutis diferenciações, os regulamentos (1911/1914), apresentam a competência para a imposição das penas e dos recursos.

O quadro a seguir, representa o Título VII do regulamento da instrução pública, de 1914. A descrição dos competentes em aplicar as punições diante das penalidades dos alunos e funcionários da instrução pública, representa a própria hierarquia deste segmento público catarinense, conforme se verifica:

TÍTULO VII DO REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA CATARINENSE DE 1914: DA COMPETÊNCIA PARA IMPOSIÇÃO DAS PENAS E DOS RECURSOS	
1.	Governador do Estado com relação a todas as penas, a todos os funcionários da Diretoria da Instrução e funcionários a ela subordinados;
2.	O Secretário Geral do Estado, com relação às penas de admoestação, repreensão e suspensão até três meses, aos mesmos funcionários de que trata o número anterior;
3.	O Diretor da Instrução, com relação às penas de admoestação, repreensão e suspensão até trinta dias, aos empregados da Diretoria da Instrução e a todos os funcionários da Instrução Pública;
4.	Os inspetores escolares, com relação às penas de admoestação, repreensão e suspensão até 8 dias, aos diretores e professores dos grupos escolares e das escolas complementares e professores de escolas isoladas;
5.	Os chefes escolares, com relação às penas de admoestação, repreensão e suspensão até 8 dias, aos professores de escolas isoladas;
6.	Os diretores dos grupos escolares e das escolas complementares, aos alunos, com relação às penas de admoestação, repreensão e suspensão e eliminação, e aos professores com relação às penas de admoestação, repreensão e suspensão, esta somente nos dois casos previstos neste Regulamento. § único. Os diretores dos estabelecimentos de ensino, depois de aplicadas aos professores as penas de sua competência, deverão representar ao Diretor da Instrução para a aplicação de penas que excedam à sua alçada. Art. 145. Das penas impostas pelo Secretario Geral haverá recurso para o Governador do Estado; das impostas pelo Diretor da Instrução, haverá recurso para o Secretario Geral; das impostas pelos inspetores, diretores de grupos escolares, de escolas complementares e pelos chefes escolares, haverá recurso para o Secretario Geral, ouvido o Diretor da Instrução.

Quadro 7: Da competência para imposição das penas e dos recursos.

Fonte: SANTA CATHARINA, 1911b, 1914b.

Esta hierarquia percebida na imposição das penas, poderia ser visualizada no sentido oposto, quando se tratava de recorrer aos recursos previstos. Com exceção das penas aplicadas pelo governador, todas as demais

advindas de outros dirigentes, o suposto infrator poderia recorrer – de acordo com as normas do processo disciplinar – a recursos de imediatos superiores.

Quanto à disciplina nos grupos escolares, deveriam ser observadas ainda as disposições do respectivo regimento. O Título II do regimento interno dos grupos escolares de 1911, apresentava dois capítulos. Um tratando da disciplina e outro dos prêmios:

DA DISCIPLINA NOS GRUPOS ESCOLARES	
CAPÍTULO I: DA DISCIPLINA	CAPÍTULO II: DOS PRÊMIOS
Artigo 38: A disciplina escolar há de repousar essencialmente na afeição que o professor deve dedicar aos alunos, de modo a serem estes dirigidos, não pelo temor mas pelo conselho e persuasão amistosa.	Artigo 40: Serão admitidos os seguintes prêmios, além de outros que melhor pareçam aos diretores: 1º A passagem do aluno de lugar inferior para superior no quadro mensal; 2º Elogio perante a classe; 3º A distribuição de recompensas segundo o modelo que for adotado; 4º A inscrição do nome do aluno em quadro denominado de honra.
Artigo 39: Como meio disciplinar secundário é autorizada a aplicação de prêmios e castigos.	Artigo 41: Para base dos prêmios, das recompensas e dos exames, haverá as seguintes notas: 1º) 0 – péssima 2º) 1 – má 3º) 2 – sofrível 4º) 3 – regular 5º) 4 – boa 6º) 5 – ótima

Quadro 8: Da disciplina nos grupos escolares.

Fonte: SANTA CATHARINA, 1911c.

As crianças que frequentavam as escolas primárias catarinenses experimentavam sua escolarização de modo a serem exaltadas ou diminuídas de acordo com suas condutas julgadas próprias ou não, nos tempos e espaços específicos das escolas.

Quanto ao elogio do aluno perante a turma, previsto no código disciplinar, este deveria ser efetuado quando, “além das notas ótimas de comportamento e de aplicação, ainda o aluno apresentar o boletim do trimestre sem uma só falta, retirada ou marca tarde”.

Outro recurso utilizado para destacar os méritos conquistados pelas crianças, era a inclusão do nome no *livro de honra*. As crianças que apresentassem o seu boletim com as condições anteriores, durante dois trimestres, teriam direito à inclusão do seu nome no *livro de honra para alunos*. Esta era a oportunidade de o aluno ver perpetuado seu sucesso nos documentos oficiais da escola.

Pode-se questionar se as crianças procuravam corresponder às normas do código disciplinar para receberem as honrarias pelo bom comportamento ou se grande parte das crianças procurava agir desse modo por medo das sanções impostas. Difícil uma confirmação definitiva. É possível que os dois sentimentos movessem as crianças ou que algumas delas estariam mais motivadas por um deles. Todavia, observa-se que o código disciplinar das escolas, representava um modo de dominação sob o corpo e a psique infantil. Nesse sentido, Souza (2007a, p. 76) observa que “a dominação promove e origina o medo, o medo de ser aniquilado”.

Se, de certo modo, os castigos físicos estavam proibidos pelo regulamento da instrução pública de 1914, outras penas, talvez não menos dolorosas, compareciam para controle dos comportamentos infantis nas escolas. Ter o nome em posição inferior no quadro de honra, ter uma nota/conceito péssimo (zero) ou má (um) ou ser destacado por comportamento julgado inapropriado na escola, poderia representar uma forma de castigo psicológico.

De acordo com o quadro anterior, os prêmios e castigos imprimiam à infância adjetivações e distintivos que iam de péssimo a ótimo. As premiações de alguns – que representavam o insucesso de outros – poderiam ser feitas perante toda classe. Além disso, como já exposto, os premiados e elogiados pessoalmente, poderiam ter seus nomes em destaque no *quadro ou no livro de honra*.

Pode-se aplicar que, no espaço e tempo da escola primária, “(...) o controle do tempo e do espaço, o incitamento ao trabalho regular, o sistema de avaliação, a adoção de prêmios e de castigos (...)” concorriam para o disciplinamento e a (auto) regulação das condutas das infantis. (DALLABRIDA, 2008, p. 262).

Todavia, apesar da proibição dos castigos físicos nas escolas catarinenses, a discussão sobre práticas relacionadas a esses aspectos comparece nas fontes pesquisadas.

O relatório⁶⁹ de Cid Campos, Secretário do Interior e Justiça do Estado, datado de 24 de agosto de 1927 (SANTA CATHARINA, 1927d), apresentava em um subitem intitulado *medidas de repressão*, as tensões provenientes de um diálogo estabelecido entre o diretor de um grupo escolar catarinense, o pai de um aluno que freqüentava esta mesma escola e a diretoria da instrução pública do Estado.

O diálogo apresentado refere-se ao encaminhamento dado por Mâncio da Costa, Diretor da Instrução Pública. Mâncio da Costa, narra, ao longo de seis laudas do seu relatório, as conversações, por meio de telegramas, entre os envolvidos e revela aspectos da forma de imposição das penas; a hierarquia percebida pelas diversas instâncias, já demonstrada em quadro, anteriormente; o modo em que poderia – ao menos neste caso específico – ocorrer a repreensão e as penalidades dos alunos, apesar de proibidos os castigos físicos; e também, as repressões ao Diretor do grupo escolar e professor envolvidos.

Mâncio da Costa inicia destacando que no dia 18 de 1926 foi surpreendido com o seguinte telegrama advindo da cidade de Lages:

Director Instrucção. – Florianópolis. Director Grupo Escolar acaba de espancar meu filho Laércio dentro da aula. Peço providencias urgentes. (ass.). Indalício Pires.

O relatório continua narrando que, no dia seguinte, telegrafou para os senhores Egydio Ferreira e Manoel José Nicolleli, diretor do Grupo Escolar Vidal Ramos de Lages e chefe escolar de Lages, respectivamente: “Diretor Grupo – Lages. Peço informar detalhadamente espancamento aluno Laércio Pires. Saudações”.

A mensagem dirigida ao chefe escolar era a seguinte: “Chefe escolar – Lages. Reservado. Peço informar Directoria caso espancamento Grupo aluno Laércio Pires. Saudações”.

⁶⁹ O relatório apresenta sua capa de abertura como sendo de autoria de Cid Campos, Secretário do Interior e Justiça do Estado, datado de 24 de agosto de 1927, p. 131-136. Neste relatório, Cid Campos apresenta o diálogo descrito por Mâncio da Costa – Diretor da Instrução Pública.

A resposta do chefe escolar, Manoel José Nicolleli, foi breve. Afirmava que havia dias que estava doente de cama, não podendo sindicat com exatidão o fato que parecia não ter a importância que queriam dar.

Esta relação tensa “entre os imperativos legais e os imperativos da prática” (FARIA FILHO, 1998, p. 110), deixa duvidar o quanto o que estava descrito no regulamento da instrução pública estava sendo cumprido ou não.

Muito embora o caso prossiga apresentando novas argumentações de ambos os lados – escola e família – as interrogações permanecem para além do desfecho dado ao caso.

Em continuidade ao diálogo, o diretor do grupo escolar, Egydio Ferreira, respondeu, no dia 20 de outubro de 1926, de modo longo e detalhado ao Diretor da Instrução Pública, Amâncio da Costa. Egydio Ferreira afirmara que não tinha conhecimento de nenhum caso de espancamento a qualquer aluno do educandário, tampouco do referido aluno, Laércio Pires. Defendera que o professor em questão – Trajano Souza – era ótimo e cumpridor das suas obrigações. O diretor dissera ainda que o pai era um queixoso e que vinha agindo assim desde de 1920, quando um outro filho seu fora eliminado do grupo escolar, em cumprimento a artigo do regimento interno. Egydio Ferreira, dentre outras considerações, finalizava: “Caso julgueis insuficiente o que vos exponho sobre o caso em questão e desejaes abertura de inquérito, o que acho desnecessário, rogo-vos enviar autoridade escolar dessa Capital para proceder” (COSTA *apud* SANTA CATHARINA, 1927d, p. 132).

Dois dias depois, o Diretor da Instrução Pública solicita, por meio de um novo telegrama, que o diretor do grupo escolar enviasse a ele, as notas de comportamento e aplicação, bem como as notas do corrente ano relativas ao aluno Laércio Pires.

Naquele mesmo dia, o Diretor da Instrução Pública – Mâncio da Costa – dissera que recebeu um telegrama do pai do aluno em questão. Na mensagem Indalício Pires observara que não tendo solução do telegrama que enviara, mandaria seu filho para escola, sob a responsabilidade do Diretor da Instrução.

Ao que respondera Amâncio da Costa que somente depois de averiguado o caso da denúncia é que informaria os resultados.

O diálogo até aqui limitado ao pai do aluno, diretor da instrução e diretor do grupo escolar, dissemina-se para além desses sujeitos.

O pai do aluno Laércio Pires não aguardou a conclusão dada ao seu caso, por parte do Estado. No dia 30 de outubro de 1926, Amâncio da Costa recebera, em mãos, um abaixo assinado oriundo da cidade de Lages. Antes de apresentar as nove assinaturas colhidas, o abaixo assinado justificava que considerava lamentável a atitude de alguns professores que espancavam as crianças, dando-lhes com a régua na cabeça e bofetadas no rosto. Fato este, que segundo a petição, levava muitos pais a retirarem seus filhos daquele estabelecimento de ensino.

Nesse sentido, diziam ser “(...) duro e cruel a qualquer pae saber que seus filhos são esbofeteados por aquelle que o Estado paga para ensinar a instrução e o civismo” e apelavam que fossem punidos diretor e professor do grupo escolar.

O caso tornou-se ainda mais público quando em 06 de novembro de 1926, o jornal “O Estado” editou a seguinte nota, intitulada “Fato grave. O Diretor do Grupo escolar Vidal Ramos espanca um alumno”. A nota seguia relatando:

Sabemos que o sr. Indalício Pires, commerciante em Lages, enviou, há dias, por telegramma, queixa ao sr. Director da Instrução Publica contra o diretor do grupo escolar “Vidal Ramos” daquela, por haver este espancado seu filho. O mesmo sr. acaba de enviar agora áquella autoridade um abaixo assignado, firmado por 9 chefes de família, inclusive o delegado de Policia, sr. Ernesto João Nunes.

O caso tem desfecho no dia 08 de novembro de 1926, quando o Secretário do Interior e Justiça – Fúlvio Aducci – telegrafou a um dos signatários do abaixo assinado, respondendo que após ter procedido em análise de um extenso memorial e do boletim do aluno Laércio Pires, verificou-se a improcedência da denúncia feita contra o diretor e professor do grupo escolar Vidal Ramos.

O Diretor da Instrução – Mâncio da Costa – fez o comunicado ao diretor e professor do grupo escolar, que elucidava, cabalmente, segundo a instância superior, a improcedência da denúncia.

Entretanto, se a denúncia era de fato improcedente naquela situação, o que levaria outros nove “chefes de famílias” a participarem de um abaixo

assinado, justificando a certeza de outras ocorrências semelhantes no mesmo grupo escolar?

As prescrições legais quanto à proibição de qualquer tipo de castigo físico às crianças das escolas primárias estavam postas, todavia, as práticas estabelecidas e narradas no relatório do Diretor da Instrução Pública, Mâncio da Costa (SANTA CATHARINA, 1927d), deixam margem para se questionar o cumprimento ou não desta norma e, de outro ângulo, fazem perceber a movimentação das famílias e também da escola em relação ao trato com as crianças – defendendo, protegendo ou argumentando sobre o comportamento dessas – no espaço social da escola.

A descrição feita no relatório citado acima, permite observar toda a hierarquia e também as relações de poder, estabelecidas pela instrução pública de Santa Catarina. Com exceção do Governador do Estado, todos os demais agentes – Secretário do Interior e Justiça, Diretor da Instrução Pública, Inspetor Escolar, Diretor e professor do grupo escolar – são acionados para se proceder na elucidação do caso.

Outra percepção que pode ser apreendida, refere-se às tensões existentes, em certos casos, entre escola, família e Estado. Nesse caso, a família estava em defesa da criança, quer fosse por motivos de afeto e proteção a mesma, quer fosse por conveniências ou disputas de poder originárias de outros momentos, ou ainda, fosse pelo conjunto das razões.

As relações estabelecidas no caso do aluno Laércio Pires, remetem as tensões geracionais entre adultos (professores) e crianças (alunos) perpassadas – de fato ou supostamente – pela violência⁷⁰ e poder daqueles sob estas.

Nesse sentido, pode-se argumentar que a relação entre adultos e crianças é, antes de tudo, uma *relação geracional* (VEIGA, 2008). As escolas primárias catarinenses, como uma configuração organizada por elementos materiais e simbólicos, constituíam-se também pelas relações de

⁷⁰ Em Santa Catarina, outras relações marcadas pela agressão à criança ocorriam em outros espaços sociais. A nota jornalística a seguir apresenta uma outra realidade infantil, presente na capital do Estado de Santa Catarina. O jornal “O Estado” do dia 08 de julho de 1915, tornava público que “(...) ficou apurada a responsabilidade de Manoel Silveira constante no crime de estupro praticado na pessoa da menor Alzira de 9 anos de idade (...)”. (PEREIRA, 2006, p. 133).

interdependência entre seus sujeitos (professores, alunos, gestores, pais de alunos), perpassadas por relações de gênero, classe social e geração.

Assim como era considerado necessário o código disciplinar para que certas condutas fossem incorporadas, outros elementos também participavam na intenção de educar a infância. Os princípios da “boa” higiene representavam-se nas escolas primárias tanto por conhecimentos específicos, oriundos dos conteúdos a serem ensinados, quanto pelas condutas a serem observadas por parte das crianças e professores.

4.3 A HIGIENE NA ESCOLA PRIMÁRIA: PROFILAXIA DE CORPOS E MENTES

4.3.1 Princípios higiênicos

Se no Brasil Império todo um corpo teórico voltado para a construção de uma educação higiênica através de um discurso cientificizante legitimado e legitimador, por intermédio da medicina, concorre para estabelecer os ditames essenciais de uma sociedade “sadia”, na pungência do Brasil República grande parte deste discurso já havia sido apropriado, de modo a compor as leis e Regulamentos destinados a este fim. No contexto da instrução pública do Brasil, também se definem modos de ação voltados para a educação higiênica nas escolas.

Os discursos que perpassavam a Academia Imperial de Medicina e carregavam consigo um referencial de “verdade”, alongam-se nas décadas que se seguem, chegando aos tempos da República com veracidade.

De modo semelhante, as determinações e os discursos republicanos versavam sobre tais exigências. Apoiados também pela ciência médica, todo um projeto foi pretendido para instruir e educar cidadãos sadios à nação. Esses discursos permitem pensar, explicar e compreender a importância de se promover a educação higiênica da infância por meio da escola primária.

No Brasil republicano, as argumentações que emergiram dos espaços específicos da medicina, tornam-se também precisos no contexto da instrução pública, legitimados pelos discursos em defesa da educação higiênica, sobretudo da infância, por meio da escola primária.

Esse espaço de educação e instrução da/na escola primária, não consistia apenas em local de aceitação de idéias correntes, mas deveria comparecer de modo a efetivar – pelas práticas e condições materiais e intelectuais – os próprios discursos.

Os discursos médicos proclamavam soluções para as mazelas educacionais e sociais. Daí, prescritos também para as deliberações nesses campos.

No sentido de estratégias higienizadoras, escola paranaense, entre os anos de 1886 a 1947 foi espaço privilegiado das prescrições médicas, “(...) onde a higiene formatou propostas de construção de modelos educacionais, formação de professores, inspeção de alunos e de organização de espaços e equipamentos, objetivando a formação de novos e higienizados cidadãos”. (LAROCCA, 2009, p. 136).

Em uma análise sobre esta temática, Gondra (1997, p. 49) busca perceber nos discursos contidos nas *theses* elaboradas pelos concluintes do curso de medicina da Academia Imperial, para obterem o seu grau acadêmico, aspectos relacionados às questões higiênicas. As *theses*⁷¹, às quais Gondra se refere, demonstram “(...) o interesse dos médicos pela questão educacional, elegendo-os como o principal aspecto a ser observado no sentido de produzir um homem e uma sociedade regenerados”.

O discurso do Dr. Corrêa, denuncia as condições insalubres da arquitetura dos colégios do Império, bem como os encaminhamentos desfavoráveis à instrução da mocidade. A argumentação sustenta a impossibilidade de se “(...) gestar uma mocidade regenerada, uma cidade saudável e um Império Poderoso” (CORRÊA, *apud* GONDRA, 1997, p. 62).

4.3.2 A escola como espaço de instrução e educação higiênica

Nas afirmações de Veiga (2007, p. 260), as escolas imperiais foram alvo de constantes críticas, por parte de médicos, devido a sua falta de asseio, ao

⁷¹ Os documentos analisados por Gondra (1997), referentes aos discursos da Academia Imperial de Medicina do Brasil, também apontavam pertencimentos à educação ou à instrução.

mobiliário inadequado e a métodos que expunham os alunos à fadiga. Esses fatores teriam motivado, além da construção de prédios escolares nos preceitos de higiene indicados, como a disseminação de métodos de ensino e de disciplinas de higiene, educação física nos currículos das escolas.

As exigências, nesse sentido, faziam-se tanto na observância das instalações físicas das escolas primárias. As construções deveriam ser projetadas de acordo com a seguinte observação: “(...) sua localização evitará as condições anti-higiênicas e contrárias a sua missão social e educadora. Estará tão distante das ruelas sem luz (...). (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 32).

As salas de aulas e demais espaços internos, bem como os pátios para recreios e educação física, consistiram em solicitações e exigências – é certo que nem todas sempre atendidas – quando se tratava sob quais condições higiênicas deveriam funcionar as escolas.

O mobiliário era outro elemento que vinha ao encontro das prescrições higienistas e se colocava em defesa do desenvolvimento de uma infância saudável.

Outrossim as férias escolares, o tempo estabelecido para o intervalo entre as aulas e/ou o acréscimo de matérias/disciplinas escolares como a ginástica, o canto e os trabalhos manuais, deferiam a racionalidade e os princípios de higiene por meio da ocupação do tempo e do espaço nas escolas primárias. O cerceamento e a formação da *nova* infância, por intermédio da higiene científica, previam além de outros aspectos que serão tratados adiante, o uso racional do espaço e do tempo nas escolas primárias.

Em Santa Catarina, em parte, esta realidade pode ser percebida por meio das proposições educativas do Estado. Os Regulamentos da Instrução Pública (SANTA CATHARINA, 1911b, 1914b) demarcam a atenção às questões relativas à higiene, tanto pela ação do Diretor da Instrução Pública quanto dos inspetores escolares.

O quadro a seguir, aponta quais as prescrições contidas no regulamento da instrução pública (1911/1914), a partir da reforma educativa de 1910 e da reforma educativa de 1913:

PRESCRIÇÕES PARA A HIGIENE NAS ESCOLAS CATARINENSES	
REGULAMENTO PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA CATARINENSE DE 1911	REGULAMENTO PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA CATARINENSE 1914
TÍTULO I: Da Direção Suprema do Ensino. Está dividido em sete capítulos: Capítulo I: Do Governador do Estado; Capítulo II: Da direção e fiscalização do ensino; Capítulo III: Órgãos auxiliares da direção e fiscalização; Capítulo IV: Da Diretoria da Instrução Pública; Capítulo V: Do Diretor da Instrução Pública; Capítulo VI: Dos Inspectores Escolares; Capítulo VII: Dos Chefes Escolares.	TÍTULO I: Da Direção Suprema do Ensino. Está dividido em oito capítulos: Capítulo I: Do Governador do Estado; Capítulo II: Do Secretário Geral; Capítulo III: Dos Órgãos auxiliares da direção e fiscalização do ensino; Capítulo IV: Da Diretoria da Instrução Capítulo V: Do Diretor da Instrução Capítulo VI: Dos Inspectores Escolares; Capítulo VII: Dos Chefes Escolares.

Quadro 9: Prescrições para a higiene nas escolas catarinenses.

Fonte: SANTA CATHARINA, 1911b, 1914b.

O capítulo II, em 1914, é acrescido de mais dois artigos – o Art. 14 e Art. 15. Estes tratavam, respectivamente, da observância da boa higiene para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino público e o tempo para entrar em exercício e remuneração dos professores nomeados ou removidos: “Art. 14. Suspende, a bem da hygiene, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino publico ou particular, ouvindo as autoridades sanitárias”.

Vale ressaltar que foi o regulamento de 1914 que explicitou a preocupação com os preceitos da boa higiene nas escolas, prevendo a suspensão das aulas – pelo Secretário Geral da Instrução Pública –, caso fosse necessário. O regulamento de 1911 não fazia menção a isto.

Dentre outras atribuições, os regulamentos (1911/1914), no capítulo IV, previam para a Direção da Instrução Pública “Art.7 . b) tratar de questões relativas á hygiene escolar, á organização pedagógica, expedindo aos directores, professores e inspectores escolares, instruções detalhadas relativas aos methodos e aos processos de ensino”.

Quanto às incumbências dos inspetores escolares, os dois regulamentos são similares. Tanto o regulamento de 1911 como o de 1914, no arrolamento das atribuições deste funcionário público, pode-se constatar a seguinte responsabilidade: “Tratar com acuidade questões relativas às leis, regulamentos e, sobretudo, quanto ao ensino da língua vernácula e à hygiene”.

A partir de 1911, este funcionário a serviço do Estado – inspetor escolar –, teria de percorrer as escolas catarinenses e deveria contribuir para a educação e a instrução da infância. Cuidaria, sobretudo, de garantir uma profilaxia da infância por meio das determinações da instrução pública vigentes naquele momento, segundo as prescrições do regulamento geral da instrução pública.

Quanto aos fatores relativos à higiene, os conteúdos dos programas de ensino de (SANTA CATHARINA, 1911d, 1914d) traziam a seguinte realidade:

Conteúdos relacionados à higiene nos programas de ensino das escolas isoladas e grupos escolares catarinenses						
Grupos Escolares				Escolas isoladas		
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	1º ano	2º ano	3º ano
Ciências físicas e naturais - higiene	Ciências físicas e naturais - higiene	Ciências físicas e naturais - higiene	Ciências físicas e naturais - higiene	----- ⁷²	-----	-----
Programas de Ensino de 1914						
Grupos Escolares				Escolas isoladas		
Elementos de ciência e higiene	Linguagem oral (incluindo educação e higiene)	-----	-----	-----	-----	-----

Quadro 10: Conteúdos relacionados à higiene nos programas de ensino das escolas isoladas e grupos escolares catarinenses.

Fonte: SANTA CATHARINA, 1911d, 1914d.

Todavia, apesar de não ocorrer a previsão dos conteúdos relacionados à higiene em nenhum dos dois programas de ensino direcionados às escolas isoladas, e do programa de 1914 não prever tais conteúdos para os anos finais do ensino primário nos grupos escolares, as questões relativas ao tema não deixam de comparecer nos debates e argumentações tanto em solo catarinense quanto em outros Estados brasileiros.

Pykosz (2007) interroga acerca da higiene como disciplina escolar e observa que em período aproximado (1916), o Estado do Paraná figurou a Higiene como disciplina no programa de ensino destinado ao grupo escolar modelo.

⁷² As lacunas pontilhadas significam que havia prescrição para aqueles anos de escolarização.

A higienização como um modo de disciplina pode ser analisada sob a perspectiva da ortopedia que toma “(...) a infância como objeto de intervenção higiênica e disciplinar”. (CARVALHO, 1997, p. 269).

Outras discussões legais ou acadêmicas trouxeram ao longo do período republicano – 1910-1935 – preocupação central referente aos aspectos da instrução e educação higiênica dos brasileiros. Também muito se investira no entrelaçamento desses elementos em toda a sociedade, destacando-se no sentido da instrução e educação higiênica da infância, a ação conjunta da família e da escola.

No cargo de governador eleito, em 1926, Adolpho Konder, pronuncia seu programa de governo no banquete do dia 18 de setembro, em Florianópolis que “(...) os problemas da instrução pública, da proteção á criança, da hygiene physica e moral occupam o primeiro plano das cogitações dos governantes” (SANTA CATHARINA, 1926c, p. 37).

A *these* – Problemas educacionais de hygiene – elaborada pelo catarinense Oswaldo Rodrigues Cabral, em 1929, trata de modo abrangente as questões relativas à hygiene dos catarinenses e, ao mesmo tempo, alerta para as impossibilidades de se verem efetivadas as medidas preventivas, nesse aspecto.

Na segunda parte da sua exposição, Cabral tratou a escola como um espaço a ser destacado no intento das medidas higiênicas. Esta defesa deu-se mediante algumas argumentações: as propagandas de princípios higiênicos não eram totalmente eficazes e as famílias não correspondiam aos ideais higiênicos, uma vez que estas, grosso modo, ignoravam os preceitos da boa hygiene. Assim, o caminho mais eficiente seria por meio da escola. Por sua vez, a escola teria a dupla função de *instruir* e *educar* higienicamente a infância.

Na percepção do autor, as propagandas de princípios higiênicos, por melhor que fossem executadas pelos agentes ou órgãos competentes, somente atingiam uma pequena parcela da população, visto que a ocorrência de analfabetos era em grande proporção no Estado de Santa Catarina. Na defesa de Cabral, de cada cem brasileiros, sessenta e cinco a oitenta deles não seriam capazes de ler um folheto de propaganda ou de compreender um filme de divulgação higiênica.

Si se pudesse conceber, unicamente pela propaganda, uma obra de educação sanitária, entre nós estariam os sanitaristas e educadores de mãos atadas, impotentes, ante este mal, barreira anteposta a todas as manifestações de progresso, que é o analfabetismo. (SANTA CATHARINA, 1929b, p. 27).

No discurso de Cabral, as deliberações dos órgãos competentes, tanto das instâncias locais, regionais, estaduais e mesmo federais, relativas à propaganda de princípios higiênicos, não tinham conseguido efetivar a educação da maioria da população balizada nos bons hábitos de higiene.

A preocupação do autor acima, dirigia-se no sentido de que era preciso mudar o estado das coisas, tomando-se providências através de “uma medida de salvação”. Esta medida evidenciava a escola como território fértil e central: “E esta se reside no se procurar, antes de mais nada, preparar a geração vindoura” (SANTA CATHARINA, 1929b, p. 27).

Desse modo, não apenas bastaria escolarizar a infância catarinense no sentido de instruí-la, combatendo o analfabetismo, mas a escola deveria, além disso, divulgar, defender, promover e exigir os preceitos da boa higiene da/na infância, na intenção de “(...) fazel-a sã, para que sã ella prepare a que vier depois” (SANTA CATHARINA, 1929b, p. 28).

Nesse projeto, caberia à escola primária tanto medidas de aplicação imediata junto às crianças e famílias, de acordo com as realidades existentes, quanto às de caráter profilático.

Vale destacar que Cabral procurava uma interlocução direta com o Estado de Santa Catarina. Todavia, não ignorava a realidade, em certos aspectos, similar de outros Estados brasileiros, tampouco não se intimidou em citar pontos de referências de outros países.

Cabral observou que os Estados Unidos da América e a Bélgica, há muito tinham proposto que a higiene deveria ser feita por meio da educação da nova geração nas escolas, levando a cabo tal proposta.

Do mesmo modo, o autor cita o “Congresso de Instrução Primária”, realizado em Minas Gerais, no ano de 1927, onde se reconheceu e aprovou a seguinte conclusão, em relação à escola primária: “Os objectivos geraes da escola primária são os seguintes: - 1,º Extinguir o analpfabetismo, ministrar

noções de hygiene, formar o caráter dos aluno e dar-lhes educação cívica; (...)" SANTA CATHARINA, 1929b, p. 127-128).

Todas essas providências tinham ressonâncias dos ideários republicanos de construir uma nação saudável. Nessa defesa, os cidadãos sadios seriam capazes de contribuir com o engrandecimento da pátria, uma vez que estariam imbuídos de espírito zeloso de sua própria saúde, de seus compatriotas e do seu país.

Motivo esse que levava Cabral a argumentar:

Ensinar a hygiene no Brasil é ao mesmo tempo servir a educação cívica, porisso que, si esta visa preparar o cidadão cõncio dos seus deveres para com a patria, respeitando as suas leis, trabalhando pelo seu engrandecimento, defendendo-a nos momentos de necessidade, aquelle tende a conduzir este mesmo cidadão a um estado de capacidade de perfeição physica, sem o que o patriota não contribuirá efficazmente dentro de um tal programma. (SANTA CATHARINA, 1929b, p. 33).

Para isso, Cabral defendia que providências mais determinantes – além das propagandas e programas de órgãos governamentais competentes – careciam de iniciativa, e isto incluía também ações específicas no/do Estado de Santa Catarina. Nesse intento, a escola primária representava alvo de possibilidade assertiva.

Rocha (2003, p. 125) argumenta que a ciência e a arte estiveram comprometidas com os objetivos da saúde, tanto no plano físico, como mental e que, nesse sentido,

(...) a saúde pública desencadeia, nas primeiras décadas do século XX, um movimento de reconfiguração das fronteiras do campo médico que, a par da instituição de novas concepções, busca instaurar novas práticas, ao mesmo tempo em que passa a exigir o concurso de novos agentes.

Assim, de acordo com a *these* de Cabral, as novas práticas de promoção de saúde encontrariam na escola primária um outro espaço para sua efetivação. O professor poderia ser entendido como esse novo agente e se encarregaria de instruir e educar as crianças nos preceitos da boa higiene.

Outra argumentação de Cabral para que a educação higiênica ocorresse no tempo e espaço da escola primária, condizia com a incapacidade dos pais

em primarem por tais princípios. Além das propagandas serem insuficientes, a atuação das famílias também o era. Um motivo a mais para a escola participar como local privilegiado da instrução e da educação higiênica das crianças.

Cabral declarou a justificativa maior para que a escola se encarregasse não apenas da instrução, mas também da educação da infância. Dissera ele que, se não houvesse outras razões para indicar a escola primária para nela se iniciar a educação da saúde, bastaria referir-se a maior delas, “(...) a de não poder em absoluto confiar na acção paterna, na formação de hábitos sadios”. (SANTA CATHARINA, 1929b, p. 29).

Com esta observação, deixa transparecer a ineficiência que remetia à família para educar as crianças com sólidos hábitos de higiene. Todavia, Cabral ressalta que nas cidades ou centros mais adiantados, dada às condições sociais daqueles, os mesmos se encontravam redimidos da sua ignorância, onde a prole era cuidada com desvelo e se incutiam nas crianças, bons princípios de higiene. Contudo, adverte que isto não correspondia à realidade da maioria da população⁷³.

Nessa perspectiva, as crianças jamais praticariam atos recomendados pela higiene. Uma vez que os pais ignoravam e não os praticavam, também não teriam condições de formar nos filhos o hábito de praticá-los.

No lar, as crianças não poderiam aprender coisa alguma de quem tudo ignorava e assim caberia à escola corrigir as falhas da educação, incutindo ensinamentos úteis e fazendo com que as crianças/alunos esquecessem “(...) aquelles que o contacto quotidiano com os paes lhes imprimio e que, praticados pelos ancestraes, levarão amanhã aos descendentes, si a acção do professor não se fizer sentir” (SANTA CATHARINA, 1929b, p. 30).

Assim, se as propagandas de princípios higiênicos não eram profícuas, no sentido de despertar na grande parte das famílias catarinenses os almejados atos de higiene, a ponto de serem praticados pelos pais e ensinados aos filhos, a escola deveria encarregar-se de *instruir* e *educar* a infância.

⁷³ No desenvolver da referida *these* o espaço do lar será sinalizado como emergente às questões relativas à higiene. A ciência médica participa também das ações que deveriam ser desempenhadas no espaço privado do lar.

Regras, costumes, hábitos, princípios simples de asseio – comezinhos, na visão de Cabral – que eram desconhecidos de pais e filhos, em tudo e por tudo, era de extrema necessidade modificar, substituir por outros sadios e recomendáveis e à escola cabia ensinar e, mais que isto, exigir a obediência desses princípios. Uma cientificidade legitimada e legitimadora acerca da necessidade de se educar a infância dentro dos preceitos sadios de higiene, adentrava – ou pelo menos assim intencionava – o espaço escolar e, direta ou indiretamente, também deveria atingir os lares catarinenses, demandando modos de ação e saberes específicos nesses contextos sociais.

4.3.3 Instrução e educação higiênica: o que se deveria fazer e o que se deveria ensinar

A escola primária, de acordo com Cabral (SANTA CATHARINA, 1929b), representava o marco inicial da educação higiênica das crianças, já que não era possível – dada à ignorância dos pais – iniciá-la mais cedo, no lar.

Nessa perspectiva, na escola, a criança encontraria um programa de educação voltado também para o objetivo citado acima. Quanto à “matéria”⁷⁴ relativa à educação higiênica, esta se designava por dois pontos convergentes: o que se deve fazer e o que se deve ensinar. O primeiro significava um conjunto de atitudes que deveriam estar presentes no professor e nos alunos, em todos os espaços e tempos da escola primária, transcendendo a atuação para outros espaços sociais. O segundo dizia respeito ao programa de ensino propriamente dito.

Desse modo, o professor deveria efetivar a educação higiênica desde os primeiros contatos das crianças com a escola. Além disso, era recomendável que ele se empenhasse junto às famílias ou responsáveis pelas crianças, com o objetivo de explicar o fim das suas exigências. Caberia ainda ao professor, em certos casos, administrar às famílias noções de higiene, no caso de serem desconhecidas por elas.

⁷⁴ O termo matéria foi tomado por Oswaldo Rodrigues de Cabral como sinônimo de disciplina-saber.

Quando na escola, as crianças deveriam cumprir as exigências do professor quanto aos hábitos de higiene. E este deveria fazer da exigência dos bons preceitos de higiene o “ponto capital” do seu programa.

Cuidados com o vestuário, com o corpo, suas partes e funções, alimentação, nutrição, respiração, repouso, trabalho, exercícios, locais e objetos, etc estariam sob a atenção do professor para que as crianças/alunos adquirissem comportamentos adequados aos princípios de higiene pretendidos.

Todo esse cerceamento caberia ao professor, permanentemente. Um conjunto de atitudes deveria permear as ações do professor e alunos para corresponder às exigências frente à regeneração da infância e da sociedade brasileira.

O que se deve fazer estaria ligado à parte educativa por meio das condutas que o professor exigiria que os alunos praticassem em todo o curso da escola primária. Motivo este que, não seria dividido por assuntos em programas de ensino por série, para este ou aquele ano. Tratava-se de hábitos e comportamentos a serem adquiridos e conservados, dentro e fora da escola.

Já, *o que se deve ensinar*, referia-se às exigências da “(...) natural gradação intellectual dos alumnos”, sendo dividido em programa, em partes para cada série do curso. Junto às exigências de hábitos e atitudes, a *these* de Cabral enfatiza os pontos do programa de educação higiênica que caberia ao professor ensinar.

Para ratificar suas defesas quanto aos pontos do programa de ensino a ser ministrado, Cabral destacou sua participação na *Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário*, realizada na capital catarinense – Florianópolis – no ano de 1927.

O conferencista da *these* de número cinco “Quaes noções de hygiene que de preferencia, devem ser ministradas nas escolas a nas zonas ruraes?” Cabral, reafirmou sua exposição em *these* posterior, em 1929, sobre o que se deve ensinar a respeito do tema acima.

Quando em 1927 apresentamos um pequeno trabalho á Primeira Conferencia Estadual do Ensino Primário (...), delle fizemos constar os pontos que, a nosso ver pódem e devem ser ensinado nas escolas (...) não temos ainda porque modificar o nosso modo de pensar. Por detalhes, ainda

obedece á mesma orientação dada áquelle trabalho. (SANTA CATHARINA, 1929b, p, 48).

Além de manter os pontos defendidos na conferência citada, Cabral apresentava uma ressalva quanto ao programa de ensino em educação higiênica. Esta diz respeito à idade de se iniciar as crianças nos pontos do programa de ensino. Cabral fizera referências às idéias do Dr. Carlos Sá⁷⁵ e divergia da opinião deste.

Nas argumentações de Cabral, para o Dr. Carlos Sá⁷⁶, a instrução higiênica, por meio de programa de ensino (matéria/disciplina-saber), deveria começar somente depois dos dez anos de idade. Esta segunda fase mais instrutiva, segundo ele, visaria mais à defesa da coletividade, uma vez que medidas individuais já teriam contribuído para a aquisição de bons hábitos higiênicos, na primeira fase.

Cabral, em contrapartida, discordava das idéias do Dr. Carlos Sá: “Somos dos que discordam, dos que pensam ao contrário (...) o ensino das noções de hygiene póde e deve começar no primeiro ano de curso, ainda que apenas nos últimos mezes”. (SANTA CATHARINA, 1929b, p 52).

Nesse sentido, poder-se-ia começar aos poucos e ir “naturalmente ampliando os pontos”, de acordo com o desenvolvimento intelectual das crianças/alunos. Assim é que, na argumentação de Cabral, a matéria estaria dividida em nove pontos⁷⁷:

O primeiro ponto trataria do corpo e sua partes; o segundo, do vestuário e suas partes; o terceiro, sobre a habitação; o quarto ponto, versaria acerca do solo, temperatura, aeração, umidade, germes, saneamento do solo, água; o quinto, a respeito da alimentação; o sexto, sobre intoxicações; o sétimo, teria

⁷⁵ Oswaldo Rodrigues Cabral cita o trabalho do Dr. Carlos Sá: A educação hygienica na escola primária. p. 13.

⁷⁶ Carlos Sá ocupou o cargo de Inspetor Sanitário do Departamento Nacional de Saúde Pública. Foi divulgador da idéia dos Pelotões de Saúde no Brasil. Este projeto (Pelotões de Saúde) baseava-se em experiências da América do Norte e Europa. Relação de conhecimentos (“regras”) que se defendiam para os pelotões de saúde: “1º) Hoje escovei os dentes. 2º) Hoje tomei banho. 3º) Hoje fui á latrina e depois lavei as mãos com sabão. 4º) Hontem me deitei cedo e dormi com janellas abertas. 5º) De hontem para hoje já bebi mais de 4 copos d’água. 6º) Hontem comi ervas ou frutas, e bebi leite. 7º) Hontem mastiguei devagar tudo quanto comi. 8º) Hontem e hoje andei sempre limpo. 9º) Hontem e hoje não [sem grifo no original] tive medo. 10º) Hontem e hoje não [sem grifo no original] menti (SÁ, 1929, p. 815-816)”. (PYKOSZ, 2007, p. 84).

⁷⁷ Os nove pontos que Oswaldo Rodrigues Cabral expõe, a partir da página 53 da sua *these*, apresentam um detalhamento maior em cada um deles, do que o exposto aqui.

como objetivo as questões relativas ao clima; o penúltimo ponto, trataria do estudo dos transmissores e hospedeiros; o nono e último ponto a ser ensinado, seria sobre as endemias e epidemias.

Ainda sobre o programa de ensino, a *these* alerta para um outro “problema”: como estabelecer os conteúdos do programa de ensino, relativo à higiene, levando-se em conta a diversidade dos Estados do Brasil? Este, na defesa de Cabral, poderia ser resolvido pela unificação do programa de ensino da higiene. Todavia, dissera Cabral, que isto, certamente, tenderia a divergências, uma vez que tal proposta feita em Belo Horizonte “(...) por ocasião do congresso realizado pela Associação Brasileira de Educação, em 1928, levantou os mais altos protesto (...)”.(SANTA CATHARINA, 1929b, p 52). Os protestos destacavam que a unificação do programa vinha de encontro aos princípios de autonomia e liberdade dos Estados brasileiros. Entretanto, Cabral observou que, se para outras disciplinas, na opinião de muitos, a unificação resultaria ótima, o mesmo se poderia afirmar em relação à higiene.

Na sequência de sua *these*, Cabral referiu-se a outras finalidades em relação à escola e à família, relacionadas ao bom desempenho da educação higiênica dos catarinenses, sobretudo, das ações junto às crianças. “Pelotões de Saúde”, “Liga das Mãezinhas” e a cooperação do lar também são enfatizados na segunda parte da referida *these*.

Para finalizar esta etapa do seu trabalho, antes de partir para a terceira e última parte da sua *these*, Cabral, ainda, expôs aspectos relativos à instrução e à educação sanitárias em outros Estados brasileiros: Ceará, Rio Grande do Norte, Sergipe, Rio de Janeiro, Distrito Federal, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Goiás.

Na *these* de Oswaldo Rodrigues Cabral, os problemas educacionais de higiene, expostos na segunda parte, remetem a dois aspectos determinantes: *instruir e educar* as crianças nos preceitos da boa higiene. E, se nesse sentido, as ações dos órgãos competentes – por meio das propagandas de princípios higiênicos – e as ações das famílias eram insuficientes, existia um outro recurso: a *escola primária*. Esta, na pessoa do professor, além de instruir e educar as crianças, poderia atuar junto às famílias, divulgar e promover os conteúdos objetivados pelas propagandas e, assim, contribuir para a formação de cidadãos sadios para a República brasileira.

As discussões sobre preceitos higiênicos relacionados às diversas esferas da sociedade, incluindo as preocupações relativas aos espaços escolares, presentes já no período do Brasil Império, acentuam-se consideravelmente a partir de 1889, com a proclamação da República.

Nesse sentido, a escolarização da infância teria o sentido convergente de *instruir* e *educar* as crianças também nos princípios da boa higiene. Era preciso garantir, através da instrução e educação higiênica, certos conhecimentos e certas condutas a serem incorporadas.

Assim, é que o Regulamento da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina (1914), incluía em seu texto do *Título I*, recomendações quanto à higiene nas escolas catarinenses, bem como sua fiscalização pelos inspetores escolares.

A *these* de conclusão do curso de medicina, apresentada à Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil, cidade do Rio de Janeiro, em 1929, por Oswaldo Rodrigues Cabral, logo em seu título – Problemas educacionais de hygiene –, assinalou que tal problemática demandava outras ações mais específicas no intuito de tornar a sociedade brasileira sadia e regenerada.

Essas ações mais específicas, demarcavam que a escola primária deveria investir, concomitantemente, na instrução e educação das crianças. Desse modo, além dos saberes específicos das matérias escolares, que estariam mais ligados à instrução ou aos aspectos intelectuais que se deveriam ensinar ao aluno/criança, como por exemplo, ler e escrever, de igual modo, deveriam prevalecer os princípios da boa educação. Estes, estreitamente relacionados aos comportamentos que o aluno/criança deveria incorporar – hábitos, condutas, atitudes, por meio dos bons princípios da higiene – desde os seus primeiros contatos com a escola, para se tornar um cidadão sadio à nação.

A argumentação em relação aos preceitos higiênicos faz-se presentes também nos textos da *Revista de Educação: órgão do professorado catarinense*. (SANTA CATARINA, 1936c, 1936d, 1936g, 1937).

Desde o seu primeiro número datado de janeiro e fevereiro de 1936, a *Revista de Educação* publicou aspectos acerca dos preceitos de higiene: recomendações e observações relativas à prática da educação física nas

escolas, prevenção da cárie dentária, medicina e atividades físicas, bem como a precariedade dos prédios escolares instalados de modo a não satisfazerem os preceitos de higiene, etc.

Dentre os *princípios ordenadores da escola* (VIDAL, 2005), os princípios da higiene – tomados como condutas ou como conteúdo/disciplina escolar – assumem seu lugar de regeneradores da infância e se inscrevem ao longo do período investigado por esta pesquisa e apontam relações existentes entre crianças/alunos, professores, famílias e Estado.

Em relação ao período demarcado nesta pesquisa, dentro do projeto republicano de progresso e civilidade, que incluía a escolarização da infância, os princípios da boa higiene representavam uma condição para a efetivação da instrução e educabilidade das crianças que frequentavam as escolas primárias no Estado de Santa Catarina. Quando na escola, as crianças deveriam contar tanto com elementos materiais – professor, programa de ensino, mobiliário, instalações físicas, obras e materiais didáticos, etc – quanto simbólicos – bons comportamentos observados – para a educação e instrução adequadas ao cidadão civilizado, *saudável* e útil à pátria brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação desta pesquisa, de certo modo, demonstrou, nas páginas precedentes, algumas considerações à medida que se anunciava o objeto investigado. Todavia, uma análise do conjunto propõe ainda algumas considerações.

Na intenção de estabelecer seus ideais educativos, o contexto catarinense, compreendido entre os anos de 1910 e 1935, representa-se por meio de normas, prescrições como também pelas práticas desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos.

As argumentações presentes que determinavam a necessidade de educar a infância, apresentavam-se por meio das justificativas que assinalavam a instrução do povo como ponto determinante para atingir o progresso social e os ideais de civilidade pretendidos não somente pelo Estado, mas também pela Nação.

A apropriação das normas e prescrições, demarcada tanto pelos aspectos materiais (instalação e arquitetura das escolas, obras didáticas, materiais e mobiliários, etc), quanto pelos elementos simbólicos (condutas desejáveis, método de ensino, uso da língua vernácula, formação dos professores, inspeção escolar, etc) propuseram múltiplos (re)arranjos, bem como práticas, por vezes, tidas como adequadas ou não com as intenções educacionais do/no período em que ocorreram.

É possível aceitar a idéia que a necessidade de se escolarizar a infância catarinense (1910-1935), demandou uma (re)configuração de uma forma e cultura escolares específicas para as escolas públicas primárias, na intenção de atender às demandas impostas pela própria república, dentre elas a de produzir sujeitos civilizados que colaborassem com o progresso e regeneração do Estado e da Nação brasileira, uma vez que os ideais de progresso e civilidade, pretendidos por Santa Catarina, mostraram-se consonantes com os ideais da própria Nação republicana.

Se, de um modo, Santa Catarina procurou, a partir da reforma educacional de 1910, estabelecer a escolarização da infância por meio de um

projeto homogeneizador de civilidade e progresso, por outro, acabou por acentuar como também por produzir outras tantas distinções.

As escolas primárias – escolas isoladas, grupos escolares e escolas reunidas – compunham, junto com outros modos de educação, o contexto educacional destinado à infância catarinense. Essas escolas mostravam-se múltiplas, não só pela (re)organização estabelecida pelo Estado, mas também pela realidade particular que cada uma poderia apresentar, diante das condições materiais, geográficas, pedagógicas, etc que as constituíam.

Os elementos materiais e simbólicos que participaram da (re)configuração do ensino primário no período analisado, pretendiam conformar a infância dentro de um espaço e tempo específicos – tempo de escolarização, tendo a escola como um lugar da infância.

Contudo, esses elementos – simbólicos e materiais – compareciam de modos diferenciados nas escolas isoladas e nos grupos escolares e, até mesmo, de um grupo escolar para outro, ou de uma escola isolada para outra. Nesse sentido, as escolas primárias mostraram-se distintas, embora pudessem corresponder a uma mesma modalidade.

Outrossim, investigar essas escolas permitiram perceber a distinção da infância, diante das condições materiais, intelectuais, morais e simbólicas, através das quais se explicavam ou se compreendiam os sujeitos/crianças que ocupavam os tempos e espaços das escolas primárias públicas catarinenses.

A (re)configuração de uma forma e cultura escolares, para corresponder aos objetivos propostos, demandou ações específicas para estabelecer as normas de proceder tanto das crianças, quanto dos adultos – dirigentes políticos, profissionais ligados à educação, bem como das famílias.

Os modos de proceder e as múltiplas inter-relações entre os sujeitos – famílias, crianças, profissionais, dirigentes políticos e educacionais – possibilitaram perceber os arranjos e as relações de interdependência entre os mesmos. As tensões e (re)combinações, por vezes, fizeram questionar a conformidade ou as distorções entre o que estava prescrito e o que se fazia cumprir, efetivamente. Além disso, denotaram os conflitos geracionais entre adultos e crianças, marcados pela relação de poder daqueles sobre essas.

No sentido de permanência das propostas destinadas à escolarização da infância, percebe-se que, em certa proporção, o que fora proposto na

reforma educacional de 1910 fez-se presente ao longo do período da pesquisa. Embora tenham ocorrido algumas alterações, ao final do período, com a reforma de 1935, as escolas primárias catarinenses ainda mantinham grande parte da sua organização, tanto ao que se refere aos aspectos e elementos materiais quanto aos simbólicos.

Outrossim, permanecem questões relacionadas à falta de escolas primárias em diversas localidades, sobretudo das mais afastadas das sedes dos municípios; à precariedade da instalação de muitas das escolas; ao preparo incipiente dos professores; às dificuldades de inspecionar as escolas; à utilização de recursos pedagógicos como obras didáticas e métodos de ensino; entre outras, percorrem todo o período investigado.

Por fim, concluir um estudo sobre a infância e seu processo de escolarização, numa perspectiva histórica, significou assumir o fascínio desencadeado pelo próprio objeto e de ter desvelado e apreendido algumas facetas do mesmo. Todavia, fica a certeza de que a temática que envolve a infância e a sua educação/escolarização ainda exige maiores investimentos. Sigamos em frente!

FONTES:

MENSAGENS DE GOVERNO:

SANTA CATHARINA. RAMOS, Vidal José de Oliveira. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Typ. D'O Dia, 1911a.

SANTA CATHARINA. RAMOS, Vidal José de Oliveira. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Typ. D'O Dia, 1912.

SANTA CATHARINA. RAMOS, Vidal José de Oliveira. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Typ. D'O Dia, 1913.

SANTA CATHARINA. RAMOS, Vidal José de Oliveira. Synopse do quadriennio da administração do Estado (1910-1914), apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Typ. D'O Dia, 1914a.

SANTA CATHARINA. PINHO, João Guimarães. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Typ. D'O Dia, 1915.

SANTA CATHARINA. SCHMIDT, Fellippe. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis, 1916a.

SANTA CATHARINA. SCHMIDT, Fellippe. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis, 1917.

SANTA CATHARINA. SCHMIDT, Fellippe. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis, 1918.

SANTA CATHARINA. LUZ, Hercílio Pedro da. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis, 1919.

SANTA CATHARINA. CARVALHO, João Pedro de Oliveira. Mensagem apresentada ao Superintendente municipal de Florianópolis. Florianópolis: s.e., 1920.

SANTA CATHARINA. OLIVEIRA, Antonio Pereira da Silva e. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis, 1924.

SANTA CATHARINA. OLIVEIRA, Antonio Pereira da Silva e. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis, 1925.

SANTA CATHARINA. VIANNA, Antonio Vicente Bulcão. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis, 1926a.

SANTA CATHARINA. KONDER, Adolpho. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis, 1928a.

SANTA CATHARINA. VIANNA, Antonio Vicente Bulcão. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis, 1930.

SANTA CATHARINA. RAMOS, Nereu. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa de Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1936a.

SANTA CATHARINA. RAMOS, Nereu. Síntese de um triênio de governo. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1938.

REGULAMENTOS, REGIMENTOS, PROGRAMAS DE ENSINO:

SANTA CATHARINA. COSTA, Caetano Vieira da. Regulamento Geral da Instrução Publica em execução da Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910. Florianópolis, 1911b.

SANTA CATHARINA. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo decreto n. 588 de 22 de abril de 1911. Florianópolis, 1911c.

SANTA CATHARINA. Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 587 de 22 de abril de 1911d.

SANTA CATHARINA. REGIS, Gustavo Lebon. Regulamento Geral da Instrução Publica em execução da Lei nº 967 de 22 de agosto de 1913. Florianópolis, 1914b.

SANTA CATHARINA. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de S. Catharina. Aprovado e mandado observar pelo decreto n.795 de 2 de maio de 1914c.

SANTA CATHARINA. Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo decreto n.796 de 2 de maio de 1914d.

RELATÓRIOS, CONFERÊNCIAS, ANAIS, PARECERES E *THESES*:

SANTA CATHARINA. GUIMARÃES, Orestes de Oliveira. Relatório apresentado Ao Exmo. Sr. Superintendente Municipal de Joinville, pelo director em comissão Orestes de Oliveira Guimarães, de 20 de abril de 1909.

SANTA CATHARINA. Instrução Pública. Parecer sobre Obras Didacticas pelo Professor Orestes Guimarães (Contratado para auxiliar a reorganização do ensino em Santa Catharina. Florianópolis, 1911e.

SANTA CATHARINA. FONSECA, Thiago. Estado de Santa Catharina: seu desenvolvimento econômico e financeiro – O problema da instrução Pública e o perigo allemão. Conferencia realizada no salão nobre do Jornal do Comercio do Rio de Janeiro, em 18 de setembro de 1916. Florianópolis: Officinas da Empreza d'O DIA, 1916b.

SANTA CATHARINA. KONDER, Adolpho. Pontos de um Programa: conceitos sobre assumptos administrativos, políticos e sociaes emitidos pelo sr. Adolpho Konder, candidato ao Partido Republicano Catharinense ao cargo de Governador do Estado. Florianópolis, 1926b.

SANTA CATHARINA. KONDER, Adolpho. Programma de Governo. Lido no banquete de posse do governador, em 18 de setembro de 1926, em Florianópolis. Imprensa Oficial, 1926c.

SANTA CATHARINA. HERING, Curt. Relatório da Gestão de Negócios do Município de Blumenau durante o ano de 1927a.

SANTA CATHARINA. Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário, ocorrida em Florianópolis no ano de 1927b. (Regimento).

SANTA CATHARINA. Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário. Florianópolis, Off. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 31 de julho de 1927c.

SANTA CATHARINA. CAMPOS, Cid. Relatório do Secretário do Interior e Justiça. Florianópolis: Off. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 1927d.

SANTA CATHARINA. CAMPOS, Cid. Relatório do Secretário do Interior e Justiça. Florianópolis: Of. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 1928b.

SANTA CATHARINA. Nacionalização do Ensino (Um Parecer do professor Orestes Guimarães, Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União, no Estado de Sta. Catharina). Blumenau: s.e, 28-VIII-29. 1929a.

SANTA CATHARINA. CABRAL, Oswaldo Rodrigues. Problemas educacionais de hygiene. These” de conclusão do curso de medicina, apresentada à Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil – Rio de Janeiro, em 1929b.

SANTA CATHARINA. BARREIROS FILHO, Francisco. Relatório do Diretor da Instrução Pública de 1930-1932. Florianópolis, 1932.

SANTA CATHARINA. MOSIMANN, Adriano. Relatório do Diretor da Instrução Pública de 1932. Florianópolis, 1933.

SANTA CATHARINA. SILVEIRA, Manoel Pedro. Relatório da Secretaria do Interior e Justiça (referente ao exercício de 1935 e período de janeiro a abril de 1936). Florianópolis: Imprensa Oficial, 1936b.

OBRAS DIDÁTICAS E REVISTAS:

FONTES, Henrique da Silva. **Segundo Livro de Leitura. Série Fontes.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1920.

_____. **Primeiro Livro de Leitura. Série Fontes.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1935.

_____. **Terceiro Livro de Leitura. Série Fontes.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1939.

SANTA CATARINA. Revista de Educação (Órgão do professorado catarinense). Ano I, n. 1. jan./fev. Florianópolis, 1936c.

SANTA CATARINA. Revista de Educação (Órgão do professorado catarinense). Ano I, n. 2. mar./abr. Florianópolis, 1936d.

SANTA CATARINA. Revista de Educação (Órgão do professorado catarinense). Ano I, n. 3. mai./jun. Florianópolis, 1936e.

SANTA CATARINA. Revista de Educação (Órgão do professorado catarinense). Ano I, n. 4 e 5 jul./out. Florianópolis, 1936f.

SANTA CATARINA. Revista de Educação (Órgão do professorado catarinense). Ano I, n. 6. nov./dez. Florianópolis, 1936g.

SANTA CATARINA. Revista de Educação (Órgão do professorado catarinense). Ano I, n. 6. nov./dez. Florianópolis, 1936h.

SANTA CATARINA. Revista de Educação (Órgão do professorado catarinense). Ano II, n. 7. jan./fev. Florianópolis, 1937.

LEIS:

SANTA CATHARINA. Lei n. 699 de 11 de abril de 1874. Institui a obrigatoriedade do ensino em Santa Catarina para meninos entre 7 a 14 anos e para meninas entre 7 a 10 anos de idade.

SANTA CATHARINA. Lei n. 636, de 12 setembro de 1904. Permite a organização de escolas nos moldes dos grupos escolares.

SANTA CATHARINA. Lei n. 1.187, de 5 de Outubro de 1917. Autorizava a reforma do regulamento e programa da Escola Normal.

SANTA CATHARINA. Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910. Reforma do ensino publico.

SANTA CATHARINA. Lei n. 967, de 22 de agosto de 1913. Autoriza a revisão dos Regulamentos da Instrução Pública do Estado.

SANTA CATHARINA. Lei n.1030, de 26 de Outubro de 1914. Suprimindo os cargos de Inspectores Escolares e criando o Inspector Escolar Technico.

SANTA CATHARINA. Lei n. 1.044 de 14 de setembro de 1915. Processo de evolução de uma escola isolada a grupo escolar.

SANTA CATHARINA. Lei n. 967, de 22 de agosto de 1917. Autoriza a revisão dos Regulamentos da Instrução Publica do Estado.

SANTA CATHARINA. Lei n. 1.283, de 15 de setembro de 1919. Institui o que se entende por escolas estrangeiras.

SANTA CATHARINA. Lei n. 1.321 de 29 de janeiro de 1920. As escolas estrangeiras devem seguir o mesmo programa de ensino das escolas públicas.

SANTA CATHARINA. Lei n. 1.448, de 29 de agosto de 1923. Autoriza a reforma do serviço de instrução pública.

SANTA CATHARINA. Lei n. 1.616 de 1º de outubro de 1928. O poder executivo autoriza a reorganização da instrução pública, a partir das sugestões advindas da Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário, ocorrida em Florianópolis no ano de 1927.

DECRETOS:

SANTA CATHARINA. Decreto n. 572 de 25 de fevereiro de 1911. Programma de Admissão. Escola Normal Catharinense.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 585 de 19 de abril de 1911. Reorganizando a instrução publica primária do estado.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 587 de 22 de abril de 1911. Aprova e manda observar nos Grupos Escolares e Escolas Isoladas, o programa de ensino para este estado.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 588 de 22 de abril de 1911. Aprova o Regimento interno dos Grupos Escolares.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 604 de 11 de julho de 1911. Autoriza o funcionamento das Escolas Complementares do Estado de Santa Catharina.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 631 de 29 de Janeiro de 1912. Instruções para a Prática nos Grupos Escolares.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 855. Aprovado pelo governador do Estado Fellippe Schmidt. Trata da idade para o ingresso na primeira série.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 796 de 2 de maio de 1914. Aprovação e adoção do Regulamento da Instrução Pública.

SANTA CATHARINA. O Decreto n. 13.014 de 04 de maio de 1918. A União poderia subvencionar as escolas primárias para populações de origens estrangeiras, as chamadas zonas de nacionalização.

SANTA CATHARINA. Decreto n.1205, baixado em 19 de fevereiro de 1919. Viabiliza a reforma do regulamento e programa da Escola Normal.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 1.416 de 29 de novembro de 1920. Estabelece o regime de trabalho e férias escolares.

SANTA CATHARINA. Decreto número 1.814 de 24 de dezembro de 1924. Modifica o regime de trabalho e de férias escolares.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 16782 A. de 13 de janeiro de 1925. Estabeleceu o concurso da União para a difusão do ensino primário e reforma do ensino secundário e superior.

SANTA CATHARINA Decreto número 1.843. Visa estimular os professores não diplomados a se dedicarem aos estudos, aperfeiçoando sua formação.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 1882 de 07 de maio de 1925. Institui os Conselhos Escolares Familiares.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 1.944 de 27 de fevereiro de 1926. Programa especial de ensino para as escolas das zonas coloniais alemãs, organizado por Orestes Guimarães.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 2.017 de 19 de janeiro de 1927, assinado pelo Governador do Estado de Santa Catarina – Adolpho Konder – quando a Escola Reunida Paulo Zimmermann da cidade de Rio do Sul foi elevada a grupo escolar de 2ª classe.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 2.176, 22 de junho de 1928. Através dele foram elencadas reformulações para a instrução pública.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 713, de 5 de janeiro de 1935. Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Justiça. Decreto assinado por Aristiliano Ramos. Autoriza a reforma educacional de 1935.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 714, de 03 de março de 1939. Expediente regulamento para os grupos escolares. Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Justiça. Decreto assinado por Nereu Ramos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S.. **Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública**: uma perspectiva histórica. In. VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BARRA, V. M. da. **Briga de Vizinhos**: um estudo do processo de constituição da escola primária de São Paulo (1853-1889). Tese (Doutorado em Educação, Política, Sociedade). Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

BECCHI, E.. **I bambini nella storia**. Roma: Laterza, 1994.

_____. **Il mondo dell'infanzia**: storia, cultura, problemi. Roma: LATERZA, 1998.

_____; DOMINIQUE, J. (Org.). **Storia dell'infanzia**: I. dall'antichità al seicento. Roma: LATERZA, 1996.

_____. Entre biografias e autobiografias pedagógicas: os diários de infância. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. julho/dezembro 2004, Ano 8. Campinas: Autores Associados. p. 125-158.

BENCOSTTA, M. L. A.. **Grupos escolares no Brasil**: um novo modelo de escola primária. In. Stephanou M.; Bastos, M.H.C. (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. v. III. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005a.

_____. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. **Desfiles patrióticos**: memórias e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1889-1930). In. VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BERNARDES, V. C. Um estudo sobre a Cartilha Analytica, de Arnaldo de Oliveira Barreto. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, n.1, p. 1-17, 2008.

BLOGOSLAWSKI, I. P. R. **A escola alemã no Alto Vale do Itajaí**: sociedade escolar – Colônia Matador 1892-1930. Rio do Sul: Nova Era, 2002.

BRAGA, M. F.. **Arquitetura e espaço escolar na “Atenas mineira”**: os grupos escolares de Juiz de Fora (1907-1927). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BRASIL. SILVEIRA, Carlos. Missões de professores paulistas. Revista do Brasil. n. 18, ano II, vol. V, jun. 1917.

_____. Annaes da Conferência Interestadual de Ensino Primário. Rio de Janeiro: Emp. Industrial Editora "O Norte", 1922.

_____. Theses officiaes, memórias e conclusões 7º Boletim do I Congresso Nacional de Proteção à Infância. Rio de Janeiro: Empreza Graphica Editora, 1925.

CARVALHO, M. M. C. de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Quando a historia da educação e a historia da disciplina e da higienização das pessoas**. In. FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

CENTRO DE REFERÊNCIA EDUCACIONAL: consultoria e assessoria em educação **Decroly**. <http://www.centrorefeducacional.com.br/decroly.html>. Acesso em: acesso em 17/05/2008.

_____. **Ferrière**. <http://www.centrorefeducacional.com.br>. Acesso em: 17/05/2008.

CEZAR, J.. **A institucionalização do magistério público elementar de Santa Catarina na Primeira República**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

CHARTIER, R. **O mundo como representação**. Estudos Avançados. 11(5). São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, 1991.

CORRÊA, C. H. **Os governantes de Santa Catarina de 1739 a 1982**: notas biográficas. Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.

CRISTOFOLINI, N. J. **Nacionalização do Ensino**: estratégia para construção da nacionalidade e sua contextualização em Joinville. Dissertação (Mestrado em História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DALLABRIDA, N. **A fabricação escolar das elites**: o Ginásio Catarinense na Primeira República. Cidade Futura: Florianópolis, 2001.

_____. **Colméia de virtudes**: o grupo escolar Arquidiocesano São José e a (re)produção das classes populares. In. DALLABRIDA, N. (Org.). Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

_____. **O Ginásio das elites dirigentes**. In. DALLABRIDA, N.; CARMINATI, C. J. (Orgs.). O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa

Catarina (final do século XIX – meados do século XX). São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, v. 8.

_____. **O processo civilizador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, v. 1.

_____. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FARIA FILHO, L. M. de. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. **A legislação como fonte para a história da educação**: uma tentativa de interpretação. In: VIDAL, Diana Gonçalves; GONDRA, José Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; DUARTE, Regina Horta. Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____; CHAMON, C. S. **Processos de socialização e de formação cívica no Brasil (século XIX)**. Cultura; Revista de História e Teoria das Idéias, Lisboa, v. XIII, p. 225-242, 2001.

_____; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, mai/jun/jul/ago, 2000. p. 19-34.

_____; GONÇALVES, I. A. **Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar**: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FIORI, N.M. **Aspectos da evolução do ensino público**: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina – períodos imperial e republicano. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

_____. (Org.). Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Unisul, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir** - História da violência nas prisões. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FROEBEL, F.W.A. **A educação do homem**. Passo Fundo: UPF – Universidade de Passo Fundo, 2001.

FREITAS, M. C. de. **Alunos rústicos, arcaicos & primitivos**: o pensamento social no campo da educação. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, W. B. Avaliação psicológica no Brasil: *Tests* de Medeiros e Albuquerque. **Avaliação Psicológica**. Jun. 2004, vol.3, no.1, p.59-68. ISSN 1677-0471.

GONÇALVES, I. A. **Cultura escolar**: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONDRA, J. G. **Conformando o discurso pedagógico**: a contribuição da medicina. In. FARIA FILHO, L. M. (Org.). Educação, modernidade e civilização. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

GOUVÊA, M. C. S. de. **Meninas nas salas de aula**: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In. FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

_____. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. In. Dossiê: tempos sociais, tempos escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**. julho/dezembro 2004b. Ano 8. Campinas: Autores Associados. p. 265-288.

_____. Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008a. p. 535-557.

_____. **A escrita da história da infância: periodização e fontes**. In. SARMENTO, M; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008b.

ISOTTON, A. P. P. **Os primeiros jardins de infância e as congregações religiosas em Rio do Sul (1938-1961)**. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

JULIA, D.. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Autores Associados/SBHE, n.1, 2001, p. 09-43.

KLINKE, K.. **Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (1906-1930)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

KLUG, J. **A escola alemã em Santa Catarina**. In. DALLABRIDA, Norberto. (Org.). Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

KREUTZ, L. **Escolas étnicas na história da educação brasileira**: a contribuição dos imigrantes. In. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. II. Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

LAROCCA, L. M. **Higienizar, cuidar e civilizar**: o discurso médico para a escola paranaense (1886-1947). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LOPES, A. de P. C.. **Das escolas reunidas ao grupo escolar**: a escola como repartição pública de verdade. In. VIDAL, D. G. (Org.). Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1930. (Biblioteca da Educação, v. 11).

MAGNANI, M. do R. M.. **Testes ABC e a fundação de uma tradição**: alfabetização sob medida. In. MONARCHA, C. (Org.). Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

MARCÍLIO, E. C.. **A ação da Inspetoria Geral da Instrução Pública na Província de Santa Catarina no período de 1874 a 1888**: a precariedade da inspeção escolar como instrumento para a uniformização do ensino. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

MESMIN, G. **L'enfant, l'architecture et l'espace**. Tournai: Casterman, 1979.

MEURER, S. dos S. **Para descanso do 'espírito' e proveito do 'vigor' phisycó**: o processo de institucionalização do recreio no currículo da escola primária paranaense 1901-1924). Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

MONARCHA, C. **Arquitetura escolar republicana**: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

MONTEIRO, J. **Nacionalização do ensino em Santa Catarina**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1979.

MORENO, J. C. **Inventando a escola, inventando a Nação**: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928). Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo – 1876/1994)**. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, J. C. do. **A escola no espelho**: São Paulo e a implantação dos grupos escolares no Estado do Sergipe. In. VIDAL, D. G. (Org.). Grupos

escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

NÓBREGA, P. de. **Ensino público, nacionalidade e controle social**: política oligárquica em Santa Catarina na primeira república (1900-1922). Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

_____. **Grupos escolares**: modernização do ensino e poder oligárquico. In. DALLABRIDA, N.. (Org.). Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

PEREIRA, I. **Crianças e adolescentes pobres à sombra da delinquência e da desvalia**: Florianópolis - 1900/1940. Tese (Doutorado História). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PERES, E. **O ensino da linguagem na escola pública primária gaúcha no período da renovação pedagógica (1930-1950)**. In. PERES, Elaine; TAMBARA, Elomar (Orgs.). Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX). Pelotas: Seiva, 2003.

PESTALOZZI, J.H. **Cartas sobre educación infantil**. Madrid: Tecnos, 2001.

PINTASSILGO, J.. **República e formação de cidadãos**: a educação cívica nas escolas primárias da primeira república portuguesa. Lisboa: Colibri, 1998.

POUBEL e SILVA, E. F. de Sá. **De criança a aluno**: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006a.

_____. **O florescer de uma cultura escolar no ensino público mato-grossense**. In. VIDAL, D. G. (Org.). Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006b.

PYKOSZ, L. C. **A higiene nos grupos escolares curitibanos**: fragmentos de uma disciplina escolar (1917-1932). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

RAZZINI, M. de P. G. **Livros e leitura na escola brasileira do século XX**. In. Stephanou M.; Bastos, M.H.C. (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. v. III. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

RESENDE, F. M. **O domínio das coisas: o método intuitivo em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

RIO DO SUL. Livro de Registros de Visitas de Inspeção (1952-1087). Acervo: Colégio Sinodal Ruy Barbosa.

RIVLIN, H.; SCHLUEER, H. The Cyclopedia of The Modern Education. Trad. Carlos Luzuriaga e Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada.

ROCHA, H. H. P. **A higienização dos costumes:** educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo: São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ROCHA, M. da F.; BARROS, L. R. de. **A educação primária baiana:** grupos escolares na penumbra. In. VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

ROCWELL, E. **La escuela cotidiana.** México: Fondo de Cultura Econômica, 1995.

RODRIGUES, A. C. S. **Grupo escolar Dr. Almeida Vergueiro (1912-1915):** a escolarização da infância em Espírito Santo do Pinhal, São Paulo. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2007.

ROSSI, E. R. **Insuladas tribos:** a escola primária e a forma de socialização escola: São Paulo (1912-1920). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2003.

ROSSINHOLI, M. V. F. B. **Um estudo sobre a escolarização da infância:** São Paulo – 1890/1920. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita. Marília, 2002.

ROUSSEAU, J. J. **O Emílio:** ou da educação. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, P. M. C. dos. **Protocolo do bom cidadão – Série Fontes:** lições, moral e civismo na organização da educação em Santa Catarina (1920-1950). 126 f. Dissertação (Mestrado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

SANTOS, M. A. C.I dos. **Criança e criminalidade no início do século.** In. PRIORE, Mary Del. (Org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2008.

SCHENA, D. R.. **O lugar as escola primária como portadora de um projeto de nação:** o caso do Paraná (1890-1922). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

SCHWARZ, L. M. **As barbas do Imperador.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, D. G. da. **Ilhas do saber**: prescrições e práticas das escolas isoladas do Estado de São Paulo (1933-1943). Dissertação (Mestrado em Educação, Política, Sociedade). Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

SILVA, V. L. G. **Vitrines da República**: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In. VIDAL, D. G. (Org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SOUZA, G. de. **Instrução, o talher para o banquete da civilização**: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares do Paraná, 1900-1929. Tese (Doutorado Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

_____. **Espaço e Mobília Escolar na Instrução Pública Paranaense no Limiar do Século XX**. Intermeio, Campo Grande, v. 12, n. 23, p. 71-78, 2006.

_____. **Cultura Escolar Material na História da Instrução Pública Primária no Paraná**: anotações de uma trajetória de pesquisa. Revista Brasileira de História da Educação, v. 14, p. 37-68, 2007b.

_____. (Org.). **A criança em perspectiva**: olhares do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007a.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização**: a implantação da escola graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Tecnologia de ordenação escolar no século XIX: currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 9, jan/jun, 2005, p. 09-42.

SPERLING, A.; MARTIN, K. **Introdução à psicologia**. São Paulo: Pioneira, 2003.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, F. A. R.. **Na marcha do ensino**: a organização burocrática do ensino estadual no São Paulo republicano (1892-1910). Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

TEIVE, G. M. G. **A escola normal catarinense sob a batuta do professor Orestes Guimarães**. In. DALLABRIDA, Norberto. (Org.). Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

_____. **Uma vez normalista, sempre normalista**: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911-1935). Florianópolis: Insular, 2008.

TEIXEIRA, G. M. **Ação da Diretoria da Instrução Pública na Província de Santa Catarina no Período de 1858 a 1874**: inspeção escolar na afirmação da educação como força civilizatória. Dissertação (Mestrado em Educação), Florianópolis: UFSC, 2005.

THE ANARCHIST ENCYCLOPEDIA: a Gallery of Anti-Authoritarians & Poets, Saints & Sinners, Movements & Events. **Paul Robin**. <http://recollectionbooks.com/bleed/Encyclopedia/RobinPaul.htm> Acesso em: 17/05/2008.

VEIGA, C. G. **Infância e modernidade**. In. A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. **Revista Brasileira de Historia da Educação**, n. 9, jan/jun, 2005. p. 73-107.

_____. **Cultura escrita e educação**: representações de criança e imaginário de infância, Brasil, século XIX. In. FERNANDES, R.; LOPES, A.; FARIA FILHO, L. M. (Org.). Para compreensão histórica da infância. Porto: Campo das Letras, 2006.

_____. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906)**: geração, gênero, classe social e etnia. In: 31ª Reunião Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008, Caxambu. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Anped, 2008. v. 1. p. 1-15.

_____. GOUVEA, M. C. **Comemorar a infância, celebrar qual infância?** Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. Educação e Pesquisa. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), v. 26, n. 1, p. 135-160, 2000.

VICENTE, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n.33, jun/2001, p. 7- 47.

VIDAL, D. G. **A fotografia como fonte para historiografia educacional sobre o século XIX**: uma primeira aproximação. In. VIDAL, Diana Gonçalves; GONDRA, José Gonçalves; FARIA FILHO, L. M. de; DUARTE, R. H. Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura na escola primária pública (Brasil e França, final do século XIX). São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____; ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia como fonte para a história da educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. **Educação**, v.30, n.02, p. 177-194, 2005.

_____. (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

VIÑAO FRAGO, A. **Arquitetura como programa**. Espaço-escola e currículo. In VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador**. In. Revista Brasileira da História da Educação (org.). A educação no Brasil: história e historiografia. Campinas: São Paulo: SBHE, 2001. (Coleção Memória da Educação).

_____. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Madrid: Closas-Orcoyen, 2002.

WARDE, M. J. **Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia**. In. FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.